Mariana Roşca

METODE DE PSIHODIAGNOSTIC

6757

ANDRIEŞ C. LUCIAN
Nr 2745
Biblioteca Personală

EDITURA
DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ
BUCUREŞTI

Redactor: F. TURCU
Tehnoredactor: V. BIRIŞ
Copertist: C. GULUŢA

Cuvînt înainte

Scopul acestei lucrări este de a face cunoscute principalele teste de uz curent, de a le fundamenta teoretic şi de a analiza principiile de construire a lor. Într-o astfel de privire de ansamblu nu pot fi cuprinse toate testele existente şi variantele lor, care sînt de ordinul miilor. Liste ample şi descrieri sumare ale conţinutului lor oferă orice editură specializată în publicarea testelor. Important este ca psihologii, profesorii şi medicii (psihiatri, pediatri, igienişti) să cunoască tehnicile de diagnostic psihic, care în domeniul lor de activitate s-au dovedit a fi utile.

Această lucrare mai urmăreşte formarea unei concepţii în legătură cu responsabilitatea ştiinţifică şi morală ce trebuie să stea la baza creării şi utilizării metodelor standardizate de examinare psihologică, cu limitele fiecărui test în parte, şi ale diagnosticului psihologic în general, cu principalele cauze ale erorilor. Numai cunoaşterea bogatei problematici suscitate de fiecare test îl poate feri pe practician de interpretarea mecanică a rezultatelor.

Tehnica propriu-zisă de aplicare a oricăreia dintre metodele descrise în acest volum implică studiul aprofundat al manualului ce însoţeşte fiecare test, în care este prezentat materialul, instrucţiunile şi modul de cotare.

Psihodiagnosticianul trebuie să stăpînească în afara concepţiei teoretice (fundamentată pe psihologia generală, diferenţială, genetică ş.a.), în afara

instrucțiunilor extrem de precise și detaliate ale testelor pe care dorește să le utilizeze, o serie de deprinderi, mai generale sau mai speciale, deprinderi ce presupun uneori o exersare de ani de zile. Ținînd seama de aceste cerințe, este exclus ca un psiholog să aplice cu suficientă măiestrie toate testele existente; el va face o selecție, în funcție de sectorul de activitate în care le va utiliza.

Psihologul nu va pierde din vedere că testele sînt în multe țări o „marfă", adesea foarte rentabilă pentru firmele editoare. În consecință, este important să știe ca, în spatele reclamei ce li se face, să desprindă valoarea lor reală.

Testele psihologice măsoară aspecte care depind, într-o măsură mai mare (de exemplu, limbajul, cunoștințele, personalitatea), sau mai mică (anumite funcții senzoriale), de condițiile de existență (economice, culturale, educative etc.). În consecință, testele nu se pot împrumuta aidoma; ele trebuie etalonate și adaptate pentru fiecare țară sau chiar în aceeași țară, după o anumită perioadă de timp.

Datorită exagerărilor ce s-au făcut în utilizarea lor, testele au fost supuse unor critici care au dus la rezerve serioase în legătură cu aplicarea în anumite sectoare de activitate, sau chiar cu renunțarea la folosirea lor. Rămîne ca psihologii, cu toată precauția justificată de vechile greșeli, să stabilească domeniile de activitate în care aplicarea metodelor standardizate de diagnostic psihic este în mod evident necesară și posibilă, în condiții suficient de obiective, iar apoi să realizeze tehnicile adecvate.

Testele sînt instrumente de lucru; în consecință, aprecierea lor se face pe baza verificării în practică (suficient de îndelungată și de variată). Orice test trebuie supus unui examen experimental și statistic, pentru a se desprinde în mod analitic factorii ce pot influența rezultatele, calitățile și limitele sale psihometrice. Așa cum testele existente sînt rezultatul efortului a numeroși psihologi, desfășurat de-a lungul deceniilor (chiar în cazul unor teste elaborate de un singur autor contribuția predecesorilor este

simțitoare, deoarece se împrumută mult de la formele vechi), tot așa și verificarea lor este rezultatul a sute sau chiar mii de cercetări. Am considerat deci util să prezentăm, cît mai fidel, poziția unora dintre specialiștii cei mai competenți (clinicieni, psihometricieni, autori ai unor lucrări fundamentale de psihodiagnostic) în legătură cu prevenirea erorilor și cu precauțiile necesare în domeniul aplicării testelor, precauții considerate de autorul prezentei lucrări ca fiind pe deplin justificate. În mod deosebit trebuie să rețină atenția faptul că înșiși autorii celor mai multe teste sînt conștienți de limitele acestora și-i previn pe psihologi asupra acestor limite.

AUTOAREA

PROBLEME GENERALE

CÎTEVA DATE ÎN LEGĂTURĂ CU EVOLUȚIA METODELOR DE DIAGNOSTIC PSIHIC

Preocuparea de a găsi metode de măsurare a funcțiilor și trăsăturilor psihice ale unei persoane este legată de dezvoltarea psihologiei diferențiale.

Unul dintre pionierii acestui domeniu este Fr. Galton. Interesat de problema rolului eredității și a mediului în determinarea capacităților mintale, Fr. Galton încearcă să stabilească în ce proporții se găsesc anumite caracteristici la persoanele cu diferite grade de rudenie. În cursul cercetărilor sale, Galton imaginează cîteva metode și elaborează mai multe probe simple, menite să măsoare acuitatea senzorială, timpul de reacție, asociația de idei ș.a.

În 1884, la inițiativa lui Galton, se deschide la Londra un laborator antropometric, unde vizitatorii puteau obține, ca o curiozitate, să li se facă diferite măsurători psihice, ca cele amintite mai sus, și antropometrice. S-au strîns cu această ocazie date de la mai mult de 9 000 de persoane, pe baza cărora Galton a alcătuit tabele cu distribuția lor pe centile. Acest procedeu de aranjare a datelor pe centile va fi ulterior larg utilizat în etalonarea testelor.

Ideea lui Galton că probele simple ar putea furniza date în legătură cu intelectul unei persoane a fost infirmată ulterior. Cu toate acestea, cercetările[1] lui au stimulat preocuparea

[1] Lucrarea lui Fr. Galton intitulată: *Inquiries into human faculty and its development* (London, 1883) este adeseori considerată ca punctul de plecare al psihometriei.

pentru problema diferențelor psihice individuale, neglijată în psihologia generală.

Contribuțiile fundamentale ale lui Galton au fost însă în domeniul metodelor de prelucrare statistică a datelor obținute prin măsurările psihice. El reactualizează ideea lui A. Quetelet, care atrăsese atenția asupra aplicabilității legii erorilor, stabilită de Laplace și de Gauss, la distribuția datelor biologice strînse de la o populație numeroasă. Ulterior, distribuția rezultatelor la testele de inteligență în „curba lui Gauss" va constitui un instrument de lucru frecvent utilizat. Cel mai însemnat aport al lui Galton îl constituie utilizarea corelației statistice între variabilele măsurate. K. Pearson va realiza o fundamentare matematică a coeficientului de corelație, iar cu lucrările lui Ch. Spearman, statistica devine o importantă metodă de lucru în psihologie și mai ales în psihometrie.

James McKeen Cattell contribuie la răspîndirea interesului pentru aplicarea *testelor mintale*[1] în activitatea școlară. El considera, ca și Galton, că este important să se aplice, în examinări individuale, un număr mare de probe simple (de percepție a intervalelor de timp, a înălțimii sunetelor, a greutății, de precizie a mișcărilor mîinii, de memorie, de timp de reacție etc.), deoarece în stadiul respectiv al psihologiei numai procesele elementare puteau fi măsurate în mod obiectiv și precis; nivelul intelectual se credea că poate fi dedus din aceste rezultate. Verificarea rezultatelor a infirmat însă ipoteza inițială, deoarece s-a găsit o mică relație atît între trăsăturile măsurate, cît și între rezultatele la probe și reușita școlară.

H. Ebbinghaus, tot din dorința de a folosi tehnica măsurării în școală, elaborează o serie de probe mai complexe: calcul aritmetic, volumul memoriei, completarea de propoziții (numai această ultimă probă se dovedește însă a avea corelație cu reușita școlară).

[1] Consacrarea termenului de *test mintal* s-a făcut în articolul lui J. McK. Cattell *Mental tests and measurement*, Mind, 15, 1890.

E. Kraepelin este preocupat de introducerea examenului obiectiv în practica psihiatrică. El elaborează un complex de probe prin care s-ar putea stabili capacitatea de a profita de exercițiu (de exemplu, în calcul), persistența achizițiilor, modul cum se instalează oboseala etc.

A. Binet realizează o importantă cotitură în concepția despre modul cum trebuie stabilite diferențele individuale și, în consecință, despre modul de construire a testelor. Important este — scria A. Binet — nu să se determine toate diferențele între facultățile psihice, ci diferențele cele mai importante, care apar sub forma proceselor psihice superioare.

Impulsul pentru elaborarea unei metode de măsurare a nivelului intelectual a fost dat de necesitățile învățămîntului. Ministerul Instrucției publice din Franța decide (în 1904) că nici un copil suspectat de întîrziere mintală nu poate fi eliminat din școlile ordinare și nu poate fi admis într-o școală specială fără să fie supus unui examen medical și pedagogic, care să ateste că nivelul său intelectual îl face inapt să profite, în măsură medie, de învățămîntul ordinar [28, p. 163][1].

Împreună cu Th. Simon, A. Binet elaborează în 1905 prima formă a „scării metrice a inteligenței". Autorii precizează că scara nu *măsoară* propriu-zis inteligența, „căci calitățile psihice nu se măsoară ca lungimile, ele nu sînt superpozabile, ci *ea permite un clasament, o ierarhie între inteligențe diferite* și pentru nevoile practice acest clasament echivalează cu o măsurare [29, p. 194].

Larga răspîndire a învățămîntului elementar obligatoriu și necesitatea încadrării în școli speciale a întîrziaților mintal face ca interesul pentru metoda lui Binet să se răspîndească în multe țări. Apar numeroase traduceri și adaptări. Una dintre cele mai importante adaptări (care la rîndul său a fost tradusă și în alte limbi) a fost cea efectuată în S.U.A. de către L. M. Terman. În Belgia, adaptarea a fost făcută de către Decroly și Degand; în Germania, de către Bobertag; în Anglia, de către Burt.

[1] Prima cifră din parantezele drepte indică lucrarea de la bibliografia aflată la finele cărții.

În 1917, cu ocazia intrării Statelor Unite ale Americii în război, s-a pus problema examinării a aproximativ un milion și jumătate de recruți, pentru a se evita înrolarea celor cu intelect subnormal. În acest scop, s-au elaborat teste colective, cunoscute sub denumirea de *Army Alpha* și *Army Beta;* cele din urmă nefiind verbale erau aplicabile analfabeților sau celor ce nu cunoșteau limba engleză.

Aplicarea măsurării în sfera fenomenelor psihice s-a limitat cîtva timp la inteligență, în scopul depistării persoanelor cu intelect subnormal. Treptat, măsurarea s-a extins și la alte aspecte și în alte sfere de activitate. Astfel, pentru realizarea orientării și mai ales a selecției profesionale în anumite ramuri ale transportului și ale muncii industriale, s-au alcătuit numeroase teste individuale și colective, care să pună în evidență prezența aptitudinilor necesare sau a trăsăturilor psihice contraindicate.

Complexitatea factorilor componenți ai personalității a constituit inițial o piedică în calea explorării ei prin metode standardizate. Practica psihiatrică a stimulat însă preocuparea pentru găsirea unor metode de stabilire a tabloului normal al personalității și al deviațiilor sale, în ultimele decenii numărul testelor de personalitate crescînd deosebit de mult.

Metodele standardizate încep treptat să fie aplicate fără discernămînt; se ajunge la o încredere nejustificată în posibilitatea de a se obține date indiscutabile în cele mai variate domenii de activitate. Se fac interpretări greșite, unele chiar cu caracter dăunător; de exemplu, diferențele obținute în rezolvarea testelor de inteligență de către populații cu variate culturi sînt considerate ca dovadă că ar exista rase umane inferioare, fără o analiză aprofundată a factorilor de mediu ce le-ar putea determina. „Faptul că testele erau încă instrumente foarte brute a fost adesea uitat în goana de a culege scoruri și de a deduce concluzii practice din acestea. Cînd s-a dovedit că testele nu răspund acestor cerințe, a apărut un scepticism și o ostilitate față de orice măsurare prin teste" [4, p. 12].

Unei critici severe a fost supusă practica testelor, mai ales în orientarea școlară, în Uniunea Sovietică (începînd din 1936). Această atitudine critică a avut efecte pozitive asupra dezvoltării psihologiei pedagogice, asupra concepției despre

aptitudini. Cercetătorii şi-au îndreptat atenţia în primul rînd asupra studierii copilului în condiţii naturale de activitate, în procesul educării şi instruirii lui. S-au acumulat numeroase date ce dovedeau rolul mediului în formarea aptitudinilor, s-au creat forme organizatorice de descoperire şi de dezvoltare a talentelor în diferitele sectoare ale societăţii.

În ultimii ani interesul pentru teste a apărut din nou, dar, pornind de la bazele teoretice ale psihologiei materialist-dialectice, care sînt deja bine conturate, se încearcă să se evite vechile erori [150; 215]. Una din cerinţe este o mai bună cunoaştere psihologică a domeniului (de exemplu a procesului de învăţămînt) în vederea căruia se face diagnosticul. Se optează de asemenea pentru metode sintetice, modelate după situaţii reale, deoarece acestea permit nu numai desprinderea trăsăturilor izolate, ci şi a relaţiilor dintre ele. Pentru ca diagnosticul să pună în evidenţă particularităţile reale, nedeformate de condiţiile de examinare, se recomadă să se ofere subiecţilor toate cunoştinţele necesare, cu care să opereze în cadrul probei, să se asigure o atitudine pozitivă faţă de examen. Metodele noi trebuie create în aşa fel încît să pună în evidenţă nu numai aspectele cantitative, ci şi pe cele calitative [137].

Astăzi testele sînt utilizate (în şcoală, în industrie, în armată, în clinică) în cele mai multe ţări. Unii autori (A. Anastasi, D. A. Goslin) consideră însă că aplicarea lor, ca o practică curentă, de largi proporţii, este un fenomen specific american, prin care s-ar încerca să se micşoreze, în promovarea profesională, marile inegalităţi determinate de rasă, de avere, ceea ce este discutabil dacă se poate reuşi, ţinînd seama că rolul condiţiilor familiale nu poate fi nici exclus, nici desprins întotdeauna. Se apreciază că nu există individ care să nu fi fost supus, măcar o dată, unui examen psihologic. O astfel de utilizare în masă are avantajul că îi familiarizează pe oameni cu situaţia de subiecţi, anulează acea stare de teamă inhibantă pe care o trăieşte, mai ales un adult, în timpul unui examen cu teste şi, poate, duce la o demistificare relativ la valoarea lor absolută. Aplicarea în masă nu este însă posibilă decît în ţări cu o mare populaţie, în care să existe condiţii de reînnoire frecventă a testelor, sau a variantelor lor, înainte ca ele să devină prea cunoscute.

SCURT ISTORIC AL DEZVOLTĂRII METODELOR DE PSIHODIAGNOSTIC ÎN ŢARA NOASTRĂ

În anii 1930—40, mai ales în cadrul Laboratorului de Psihologie Experimentală din Bucureşti şi al Institutului de Psihologie din Cluj, s-a dus o intensă activitate de creare şi de adaptare a testelor psihologice.

O deosebită atenţie s-a acordat metodelor de determinare a dezvoltării mintale. În această categorie de preocupări se cuprinde lucrarea lui Fl. Ştefănescu-Goangă. *Măsurarea inteligenţei* [287], care constituie o revizuire, adaptare şi completare a scării de inteligenţă Binet-Simon; etalonarea testului Kohlmann-Anderson, realizată de I. M. Nestor [217]; traducerea efectuată de acelaşi autor a „testelor pentru copii mici Bühler-Hetzer" [216]; etalonarea testelor de performanţă Pintner-Paterson, de către Institutul de Psihologie din Cluj [197].

Înfiinţarea Oficiilor de Orientare Profesională şi instituirea unor examene de selecţie în anumite întreprinderi industriale dă impuls elaborării a numeroase teste de aptitudini, în special de aptitudini tehnice. De exemplu, N. Mărgineanu realizează o baterie de teste, care îmbrăţişează următoarele aspecte: gîndirea tehnică, gîndirea spaţială, observarea de forme şi figuri, desenul tehnic [195]. O altă grupă de teste de aptitudini tehnice (verbale, de grup), elaborate de M. Peteanu, cuprinde probe diferenţiate pentru persoanele provenite din mediul rural şi pentru cele din mediul urban.

În scopul determinării caracterului şi a temperamentului s-au creat de asemenea o serie de chestionare şi de teste [194]. De exemplu, D. Tudoran elaborează şi adaptează probe pentru măsurarea următoarelor aspecte ale temperamentului: iuţeala acţiunii şi cea a hotărîrii, iritabilitatea, tensiunea psihică ş.a. [303].

A. Chircev alcătuieşte un chestionar (cu două forme paralele) de atitudini faţă de tradiţie şi progres, la care subiectul poate răspunde afirmativ, negativ, sau, în caz de nehotărîre, prin notarea semnului de interogare [68].

Apreciindu-se că observarea în condiţii naturale (mai ales în şcoală) poate furniza informaţii utile, L. Rusu, Al. Roşca şi D. Tudoran, sub conducerea lui Fl. Ştefănescu-Goangă, elabo-

reză o fişă de observaţie psihologică [289]. Schema aspectelor ce trebuie notate este construită pe principiul scării de evaluare (cu cinci gradaţii). Iată cîteva din trăsăturile propuse pentru observare şi apreciere: antecedentele familiale (potenţialităţile educative ale familiei, relaţiile maritale, tratamentul copilului în familie), antecedentele personale (echilibrul psihic, bolile copilului, schimbările observate în conduită, evoluţia rezultatelor şcolare, conduita morală în şcoală, conduita morală extraşcolară), caracteristicile fiziologice (sănătatea, rezistenţa la oboseală etc.). Aspectul psihic este detaliat în 56 de componente. De exemplu, pentru gîndire se cere să se facă aprecieri în legătură cu tipul ei (variaţia avînd loc între cele două extreme: gîndirea analitică şi cea sintetică), directiva (de la concret la abstract), claritatea, spiritul critic, iuţeala. Pentru caracter se cere evaluarea următoarelor trăsături: statornicia, sîrguinţa, voinţa, iniţiativa, responsabilitatea, punctualitatea, cooperarea, simţul ordinei, simţul curăţeniei, politeţea.

În perioada de care ne ocupăm aici au apărut şi lucrări de sinteză: de exemplu, Fl. Ştefănescu-Goangă, Al. Roşca şi S. Cupcea [288] fac o expunere a testelor şi a tehnicilor de examinare a nouă funcţii cognitive (atenţia, învăţarea, memoria sub diferitele sale aspecte ş. a.), dînd etaloane pe centile pentru vîrstele de la 8 ani pînă la 16—17 ani. O imagine a nivelului de dezvoltare în ţara noastră, pînă în 1947, a metodelor de studiu al psihicului uman este dată în *Tehnica psihologiei experimentale şi practice*, de Al. Roşca [255].

Activitatea ale cărei rezultate au fost expuse, în linii generale, s-a desfăşurat într-o perioadă de pronunţat optimism al psihologilor din cele mai multe ţări cu privire la valoarea metodelor standardizate de diagnostic psihic. Datorită acestui climat ştiinţific accentul s-a pus mai mult pe elaborarea testelor, decît pe studiile consacrate validării lor. În perspectiva cunoştinţelor ce s-au acumulat pînă în prezent apare evident că nu s-a acordat suficientă atenţie studiilor critice, menite să desprindă factorii ce pot denatura rezultatele obţinute cu ajutorul testelor. Trebuie însă remarcat faptul în care se reflectă, în ultimă analiză, înţelegerea limitelor testelor că, deşi larg aplicate în oficiile de orientare profesională, în şcoli şi chiar în universităţi, rezultatele obţinute cu ajutorul lor nu constituiau argumente pentru fixarea obligatorie a meseriei sau a şcolii spre care să fie îndrumaţi copiii şi tinerii.

Reforma învăţămîntului din 1948, a cărei realizare a fost posibilă datorită marilor transformări sociale, economice şi culturale din ţara noastră, a orientat activitatea psihologilor spre o restructurare a psihologiei. Era necesară în primul rînd o fundamentare a psihologiei pe coordonatele materialismului dialectic, o eliminare a ideilor fixiste despre caracterul predominant înnăscut al aptitudinilor, idei ce influenţau negativ concepţia despre posibilităţile educaţiei şi în acelaşi timp micşorau responsabilitatea educatorilor [88].

Noua orientare cerea o abordare pe prim plan a problemelor de psihologie pedagogică, o legare a cercetărilor de activitatea practică, cerea găsirea căilor de educare, de transformare a omului, nu de simplă „măsurare" a lui.

Cum era firesc, psihologii nu puteau reveni la testele create în perioada antebelică, multe depăşite, nici să improvizeze unele noi. În consecinţă, ultimii ani au constituit o perioadă de „prospectare", de verificare a utilităţii pe care o pot avea metodele standardizate în rezolvarea diferitelor probleme ridicate de practică. Comun acestor cercetări este procedeul de lucru, şi anume, analiza rezultatelor obţinute prin metode standardizate aplicate unor subiecţi bine cunoscuţi psihologului, sau confruntarea rezultatelor de la mai multe probe înrudite. Astfel, A. Cosmovici aplică unor subiecţi, ale căror particularităţi de gîndire îi erau cunoscute, pe baza observării îndelungate în condiţii naturale, şase probe, dintre care unele constituiau experimente naturale, iar altele erau preluate din arsenalul psihotehnicii. Confruntarea rezultatelor obţinute pe aceste multiple căi îl duce pe autor la concluzia că determinarea *calităţilor* gîndirii este mai importantă decît înregistrarea rezultatelor cantitative. Valoarea metodelor de diagnostic al gîndirii este condiţionată de stabilirea prealabilă a „unei simptomatologii ştiinţifice referitoare la nivelul şi la calităţile gîndirii" [73; 74]. Materialul prezentat de autor arată că însăşi neconcordanţa între rezultatele obţinute de un subiect la diferite probe, sau dintre acestea şi activitatea intelectuală în condiţii naturale, poate constitui un aspect cu valoare diagnostică.

Sectorul clinic a stimulat interesul mai ales pentru metodele proiective, mai puţin utilizate în ţara noastră în trecut. El. Solomon [282] caută să verifice validitatea unor teste pro-

iective (TAT, completarea de fraze şi completarea de povestiri) prin confruntarea rezultatelor obţinute cu ajutorul lor cu datele furnizate de anamneză, conversaţii şi observaţii directe. Autoarea stabileşte că la bolnavii cu stări reactive (în etate de 13—16 ani) tematica nu diferă de cea întîlnită la grupa normală de control, deosebirile apar sub aspectul semnificaţiei şi al sensului încărcării emoţionale a tematicii.

Urmărind natura informaţiilor pe care le-ar putea oferi testele proiective psihologului care lucrează în clinică sau în justiţie, T. Bogdan şi M. Cristescu elaborează o probă cu stimuli auditivi polivalenţi, mai precis, cu secvenţe muzicale înregistrate la magnetofon, prezentate subiecţilor ca fiind „partea sonoră a unui film care s-a rupt". Sarcina lor era de a reconstitui în scris scenele ce ar fi putut însoţi respectivele secvenţe muzicale în film. Autorii ajung la concluzia că deşi tehnicile proiective nu sînt adecvate pentru depistarea unor trăsături generale cu o oarecare stabilitate, ele dau unele indicaţii, care apoi „se pot investiga pe calea altor tehnici individuale mai adecvate" [37, p. 389]. Aplicabilitatea tehnicilor proiective ar fi mai certă în cazul persoanelor cu tulburări de comportament. Astfel, la foste delincvente (fete de 13—15 ani, în curs de reeducare), 62% din scenele descrise conţin elemente de violenţă, de agresivitate.

Într-un studiu ulterior, T. Bogdan, A. Tucicov-Bogdan şi M. Cristescu aplică o probă de completare a povestirilor — construite de autori pe o tematică ce pune în lumină aspectele mai critice la grupa de vîrstă studiată (14—15 ani) — unor delincvente în curs de reeducare. Din răspunsurile acestora reiese prezenţa mult mai frecventă a frustraţiei decît la grupa de control [38].

Lucrînd în cadrul clinicii psihiatrice, C. Enăchescu face o analiză a specificităţii patologice a desenelor bolnavilor cu psihogenii. Autorul arată că din desene se desprinde atît aspectul conflictual, cît şi cel compensatoriu. Desenele au însă nu numai o valoare diagnostică şi prognostică, ci şi una psihoterapeutică. Această valoare depinde însă „de coroborarea permanentă a datelor de observaţie clinică cu analiza desenului, întrucît o singură metodă nu poate acoperi un cîmp de date de observaţie complet, avînd limitele sale" [95, p. 18].

O originală încercare de lărgire a sferei de aplicabilitate a metodelor proiective este cea a lui S. Marcus. Urmărind problema ameliorării diagnosticului talentului scenic, cu ocazia selecţiei candidaţilor pentru arta dramatică, S. Marcus aplică, între alte metode experimentale, 15 planşe din seria TAT, şi anume planşele care prezintă un conflict dramatic evident sau în stare latentă. Autorul obţine corelaţii mari între răspunsurile la TAT — apreciate sub aspectul imaginaţiei şi al afectivităţii — şi performanţele artistice, dar numai în cazurile extreme; la nivelul mediu apar cazuri de neconcordanţă între cele două categorii de rezultate. Atrage atenţia faptul că între nivelul răspunsurilor la TAT şi notele obţinute de studenţi — anii I şi II — ai Institutului de artă dramatică au fost corelaţii mai mari decît atunci cînd în calcul au fost cuprinse notele de la examenul de admitere. Situaţia a fost asemănătoare în cazul utilizării planşelor Rorschach [193].

Domeniul în care s-a depus o amplă activitate a fost acela al psihologiei muncii. Spre deosebire de trecut, cînd accentul se punea pe elaborarea testelor de selecţie a muncitorilor în cîteva ramuri ale industriei şi ale transportului, astăzi s-a conturat concepţia că selecţia constituie un sector relativ limitat, în raport cu celelalte probleme ale psihologiei muncii [259; 136]. Dar, pentru ca însăşi selecţia prin metode psihologice standardizate să se amelioreze este necesară, în prealabil, o aprofundată analiză a componentelor psihologice ce intervin în diferitele forme concrete de producţie, analiză cu totul insuficientă în vechile psihograme. „O consecinţă importantă — arată C. Botez şi M. Mamali — a noului mod de abordare a analizei muncii este şi faptul că psihologul industrial nu mai are o optică limitată numai la detectarea aptitudinilor ci, după cum situaţia concretă o cere, el poate pune accentul pe procedeele de formare profesională, pe cele de selecţie profesională sau pe modificarea utilajului şi ambianţei" [42, p. 201]. Cercetarea procesului de muncă — scrie Gh. Iosif — implică o îmbinare de metode: observarea lui în condiţii naturale, simularea, dar şi modelarea unor procese psihice [144, p. 173].

O bună selecţie a însăşi metodelor de selecţie implică studierea multilaterală a criteriilor de validare a lor. „Psihologului i se cere — scrie Z. Weintraub — pe lîngă o cunoaştere a probelor ce pot fi folosite ca predictori o definire precisă a ceea ce se înţelege printr-un bun profesionist" [309, p. 202]. Ocupîndu-se de selecţia profesională în transportul

feroviar, R. Crăciunescu găsește, de exemplu, că aprecierea valorii profesionale efectuate la locul de muncă nu constituie un criteriu suficient de validare, din cauza elementelor de subiectivitate introduse de evaluatori, în schimb „criteriul accidentelor de circulație permite obținerea unor coeficienți de validitate satisfăcători" [77, p. 415]. Stabilitatea la locul de muncă, raportul dintre aptitudinile pentru o profesiune și atitudinea față de ea [166, p. 293], relația dintre insatisfacția și fluctuația profesională [43, p. 181], natura cunoștințelor și a deprinderilor necesare unei bune adaptări profesionale [167, p. 135], iată cîteva dintre problemele cercetate și fără a căror înțelegere selecția profesională ar continua să aibă caracterul mecanicist, simplist din deceniile anterioare.

* * *

Nici una dintre problemele psihologice n-a fost obiectul atîtor cercetări, asupra nici uneia nu s-au publicat atîtea sute sau chiar mii de studii, cum este problema testelor. Cu toate acestea, ele continuă să rămînă un instrument fragil. Factorii care asigură valoarea diagnostică a testelor și cei ce o scad, uneori pînă în a le transforma în instrumente pseudoștiințifice, vor fi analizați în paginile ce urmează.

ANDRIEȘ C. LUCIAN
Nr 2715
Biblioteca Personală

CERINȚELE GENERALE ALE PSIHODIAGNOSTICULUI

DEFINIȚIA TESTELOR ȘI CALITĂȚILE LOR PSIHOMETRICE

Testul psihologic constă într-o probă, mai frecvent într-o serie de probe, construite cu scopul stabilirii prezenței (sau a absenței) unui aspect psihic, a particularităților de manifestare, sau a gradului de dezvoltare psihică.

Există mai multe definiții[1], parțial diferite, deoarece fiecare din ele pune accentul pe un alt aspect definitoriu. În esență, un test psihologic este o situație standardizată, care permite o măsurare obiectivă a unui eșantion din manifestările psihice. Vom da în continuare o descriere a elementelor esențiale ale unui test.

[1] Asociația internațională de psihotehnică dă testului următoarea definiție, preluată și în dicționarul de psihologie publicat de H. Piéron: „Este o probă definită, implicînd o sarcină de executat, identică pentru toți subiecții examinați, cu tehnici precise pentru aprecierea succesului sau a eșecului, sau pentru notarea numerică a reușitei..." (231, p. 399).

Considerînd că definiția de mai sus ar fi aplicabilă numai testelor de inteligență, de aptitudini și de cunoștințe, P. Pichot o propune pe următoarea: „Se numește test mintal o situație experimentală standardizată, care servește drept stimul unui comportament. Acest comportament este evaluat printr-o comparare statistică cu acela al altor indivizi plasați în aceeași situație, ceea ce permite clasarea subiectului examinat, fie cantitativ, fie tipologic" (230, p. 1).

O primă condiție pe care o îndeplinește o probă — pentru a avea calitatea de test — este standardizarea, sub următoarele aspecte: 1) al stimulilor prezentați pentru a provoca reacțiile; 2) al instrucției date subiectului în legătură cu sarcina ce trebuie executată; la unele teste, la care timpul de execuție are o valoare simptomatică, acesta este indicat, uneori cu precizie de ordinul secundelor; 3) al modului de cotare a reacțiilor, cotare care să permită o cît mai mică intervenție a subiectivității examinatorului și, în consecință, un cît mai mare acord interexaminatori. De cele mai multe ori, rezultatele finale sînt exprimate în valori numerice.

O a doua caracteristică a testelor constă în faptul că rezultatele individuale sînt apreciate, sînt „măsurate", prin raportarea lor la cele obținute de o populație cît mai reprezentativă, atît din punct de vedere numeric, cît și al compoziției sale, sub aspectul factorilor relevanți.

Rezultatele populației care a servit în *etalonarea* testului sînt prelucrate statistic pentru a stabili distribuția normală a trăsăturii examinate[1]. De calitatea etalonării testelor depinde în mare măsură valoarea lor psihometrică. Este util ca particularitățile și volumul populației care a servit în etalonare să fie cunoscute psihologilor care folosesc testul respectiv.

Standardizarea examenului și raportarea la un etalon a rezultatelor individuale fac ca examenul cu ajutorul testelor să se deosebească în mod calitativ de aprecierile unui profesor sau ale unui psihiatru. De exemplu, un medic poate face o apreciere exactă a degradării procesului de gîndire la un schizofren discutînd cu acesta. Nu înseamnă că el a aplicat un test, chiar dacă a pus întrebări dinainte pregătite, considerate — pe baza experienței sale personale — ca fiind revelatoare. Acestui examen îi lipsește (pentru a fi considerat test) referirea la distribuția răspunsurilor la aceleași întrebări într-o populație normală, într-o populație largă de schizofreni și într-o populație de bolnavi mintal, care de asemenea prezintă o deteriorare intelectuală. Profesorul apreciază și el, să spunem, gradul atenției elevilor prin observarea lor zilnică, dar condițiile de observare nu sînt strict standardizate și identice. Profesorul face o anumită raportare, dar la colectivul redus al clasei, și nu recurge la o prelucrare statistică a datelor.

[1] Problemele legate de elaborarea statistică a testelor (procedeele și formulele utilizate în etalonare, în stabilirea fidelității, a validității și a sensibilității) sînt tratate în lucrările de statistică.

Clasificarea testelor este dificilă; există o multiplicitate de criterii ce pot fi luate în considerare, dar acestea nu se extind întotdeauna asupra întregii varietăți de metode existente.

O primă clasificare, cea mai generală, are drept criteriu condițiile de examinare. Sub acest aspect distingem *testele individuale* și *testele de grup*. Notăm în treacăt că testele colective, aplicate simultan mai multor subiecți, sînt utilizate numai atunci cînd apare o imposibilitate materială pentru examinarea individuală (lipsa de timp, o populație extrem de mare ce trebuie triată, absența unui număr suficient de psihologi calificați în psihodiagnostic). Superioritatea testelor individuale este incontestabilă, cu excepția unor chestionare de opinii, de interese, la care sinceritatea răspunsurilor este mai mare dacă sînt completate în anonimat.

Clasificarea testelor se face și pe baza altui criteriu, și anume al naturii reacțiilor subiectului. Se disting din acest punct de vedere: testele verbale, testele creion-hîrtie și testele de performanță. Clasificarea aceasta este mai puțin riguroasă; pentru grupa testelor verbale ar fi mai nimerită denumirea de teste orale, deoarece o mare parte din testele numite teste creion-hîrtie implică de asemenea răspunsuri verbale, dar ele sînt date de subiect în scris. Cu toate acestea, nu s-ar putea reduce clasificarea la două grupe: teste verbale orale și teste verbale scrise, deoarece în cadrul probelor de tip creion-hîrtie se dau uneori și sarcini neverbale (de exemplu, testul de maturizare intelectuală ce constă în desenarea unui om ș.a.).

Testele de performanță de asemenea nu se diferențiază uneori de cele de tip creion-hîrtie. Unii autori cuprind în testele de performanță toate acele probe standardizate în care atît materialul cît și reacția subiectului nu sînt verbale (de exemplu, să găsească între mai multe figuri pe cea identică cu modelul). Alți autori acordă o semnificație delimitată testelor de performanță, restrîngînd-o la acele probe în care subiectul manipulează anumite obiecte (de exemplu, reconstruiește o figură din piese, construiește din cuburi colorate modelul prezentat în plan etc.). Specificăm că multe teste sînt mixte, cuprinzînd atît probe verbale, cît și de performanță.

Testele mai pot fi clasificate și în funcție de aspectul măsurat. Reținem din clasificările realizate pe baza criteriului de conținut al testelor pe cea a lui P. Pichot (230), cea mai largă și, tocmai din această cauză, cea mai valabilă. Sub acest aspect se disting *testele de eficiență* (de inteligență, de aptitudini, de cunoștințe) și *testele de personalitate*.

Caracteristic pentru testele de eficiență ar fi — consideră P. Pichot — că răspunsurile provocate de ele pot fi bune (de exemplu, în proba de memorare a lui A.Rey subiectul reține numărul de cuvinte cuprins „în fusul de variație" al copiilor de vîrsta lui; găsește noțiunea contrară celei prezentate ca stimul într-un test de inteligență), sau rele. Situația, pe cît posibil, trebuie construită în așa fel, încît să nu permită decît un singur răspuns corect. Uneori, această cerință este greu de realizat și, în instrucțiunile testului, se indică toate tipurile de răspunsuri ce pot fi considerate ca bune; de exemplu, se indică ce definiții ale unei noțiuni pot fi acceptate; se arată în ce limite desenul unui romb este bun.

În probele de personalitate nu ar exista un răspuns bun sau rău. Să spunem că subiectul este întrebat dacă se enervează ușor și reacționează violent. Din punctul de vedere al caracterizării persoanei, atît răspunsul afirmativ, cît și cel negativ este „bun"[1]. Această neutralitate a răspunsului, ca valoare diagnostică, nu trebuie confundată cu gradul de adaptare pe care respectiva particularitate — în ansamblul altora de aceeași natură — o permite. Indivizii ce răspund afirmativ, dacă posedă și alte caracteristici ce denotă o redusă capacitate de autocontrol, vor fi mai expuși în condiții dificile, să manifeste o formă sau alta de dezadaptare.

Specificăm că uneori același material, folosind un alt mod de cotare sau chiar de examinare, servește în diagnosticul unor aspecte diferite ale psihicului; de exemplu, proba Bander (de desenare după model a unor figuri liniare) a fost construită pentru examinarea organizării perceptiv-motrice la copii, dar în ultimul timp este utilizată și ca test de personalitate.

În afară de calitățile descrise (standardizare și etalonare), care stau chiar la baza construirii testelor, este nevoie și de a

[1] În unele probe de proiecție, cum se va vedea, subiectului chiar i se atrage atenția că nu există răspunsuri bune sau rele, pentru a-l face cît mai necenzurat în reacțiile sale.

doua fază de elaborare, extrem de importantă, și anume de o examinare a valorii lor diagnostice. Se poate spune că este nevoie de o „testare a testelor". Trei sînt calitățile de a căror prezență și nivel depinde valoarea testului ca instrument diagnostic și prognostic, anume: fidelitatea, validitatea și sensibilitatea.

Fidelitatea unui test ne indică dacă diferențele individuale obținute cu ajutorul lui sînt determinate de diferențele reale dintre subiecți, sub aspectul trăsăturii măsurate, sau sînt efectul unor factori exteriori respectivei trăsături, efectul unor factori variabili.

Principalele aspecte sub care un test trebuie să fie fidel sînt: stabilitatea în timp a rezultatelor; stabilitatea rezultatelor în cazul cînd aceiași subiecți sînt examinați de persoane diferite; caracterul adecvat al tuturor probelor care constituie testul în ansamblu; omogenitatea probelor.

Pentru a se constata stabilitatea în timp a rezultatelor, testul este aplicat acelorași persoane, la un interval de timp nu prea lung, și se calculează corelația dintre cele două serii de rezultate. O absolută identitate a rezultatelor nu se întîlnește în mod practic, deoarece în afara factorilor a căror măsurare se urmărește prin testul respectiv, de cele mai multe ori intervin componente lăturalnice, variabile: gradul de motivație al subiecților, oboseala, condițiile de mediu perturbante etc. O primă cerință pentru a asigura, sau pentru a stabili gradul de fidelitate al instrumentului constă în eliminarea, în măsură maximă posibilă, a factorilor secundari, care ar putea denatura rezultatele.

Acest procedeu, numit examinare-reexaminare, prezintă anumite limitări. Dacă reexaminarea se face la un interval de timp scurt, s-ar putea ca subiecții să-și amintească unele din răspunsurile lor anterioare, atît corecte cît și greșite, astfel încît în mod practic nu se realizează două examinări total independente. (Testele de discriminare senzorială sau cele de motricitate sînt mai puțin influențate de reexaminare, astfel încît în cazul lor procedeul amintit este pe deplin valabil.) Dacă se mărește intervalul dintre examinări, se pot obține rezultate diferite determinate nu de lipsa de fidelitate a testului, ci de faptul că trăsătura măsurată s-a modificat. De exemplu, în cazul testelor de inteligență, o retestare efectuată la copii după 6 luni nu mai permite obținerea coeficien-

tului de fidelitate a testului, deoarece a intervenit o dezvoltare sesizabilă a nivelului intelectual. Valoarea coeficientului de fidelitate obținut prin procedeul testare-retestare va fi apreciată, așadar, în funcție de lungimea intervalului dintre cele două examinări. De exemplu, în cazul unor copii de 7 ani, coeficientul de corelație dintre două examinări cu scara Stanford-Binet la un interval mic de timp a fost de 0,90; după un interval de 4 ani, coeficientul mediu a scăzut la 0,74, iar după 11 ani, la 0,68 [236, p. 69].

Trebuie luat însă în considerare nu numai intervalul de timp dintre examinări, ci și ritmul și importanța transformărilor ce au loc în evoluția copilului (sau chiar a adultului) în respectiva perioadă. Astfel, se consideră că testele de inteligență, deși prezintă o anumită fidelitate în cadrul perioadei prescolare, dau indicații cu mică valoare predictivă pentru perioada adultă [4, p. 96].

Pentru a se evita neajunsurile controlului fidelității prin testare-retestare se recurge la administrarea, la aceiași indivizi, a două forme echivalente ale testului, procedeu asupra căruia vom reveni.

Alteori examinările sînt efectuate de două persoane. În acest caz se stabilește măsura în care rezultatele sînt influențate de particularitățile psihice ale examinatorului. De exemplu, corelațiile între rezultatele obținute de trei examinatori cu proba lui Fl. Goodenlough, „desenul unui om", au fost de 0,87, 0,90 și 0,92 [198, p. 201]. Efectele pe care le pot avea particularitățile psihice ale examinatorului asupra rezultatelor subiectului în rezolvarea testelor nu trebuie neglijate. Ele sînt evidente mai ales în cazul utilizării metodelor de investigare a personalității. Uneori, examinatorul este mai sensibil la acele tulburări ale personalității în care el însuși este mai vulnerabil. Cerînd examinatorilor (în număr de trei) să adopte atitudini afective diferite în timpul aplicării probei Rorschach, s-au obținut variații în tipurile de răspunsuri ale acelorași subiecți [236, p. 30]. Variații se obțin însă chiar și în cazul testelor de inteligență, mai ales atunci cînd sînt examinați copiii, în funcție de capacitatea examinatorului de a ridica motivația lor, de a le elimina starea de frică. În aplicarea scării Stanford-Binet de către doi examinatori s-au întîlnit cazuri individuale unde diferențele erau de 30—40 de

puncte la CI[1] [4, p. 100]. Gradul de experiență al examinatorului în utilizarea testului de asemenea nu poate fi neglijat. Cu cît condițiile de aplicare și de cotare a rezultatelor sînt mai standardizate (ceea ce este evident mai ales în cazul testelor de grup), cu atît variațiile rezultatelor obținute de mai mulți examinatori vor fi mai mici.

Omogenitatea instrumentului de măsurare se pune în evidență prin procedeul de divizare: testul este aplicat în întregime, dar în locul unui rezultat global se stabilesc rezultatele pentru fiecare jumătate din totalul probelor ce-l compun și se calculează corelația dintre ele. Dificultatea constă în a găsi modalitatea optimă de distribuire a probelor, pentru a obține jumătăți cu valoare aproximativ egală sub aspect psihometric. Dacă jumătățile se realizează prin simpla divizare a probelor luate în ordinea succesiunii lor, rezultatele din jumătatea a doua pot fi infuențate fie pozitiv, de antrenarea în activitate, de familiarizarea cu situația de examen, fie negativ, de oboseală, de plictiseală. Un alt procedeu constă în gruparea probelor impare și a celor pare. În acest mod, condițiile favorizante și defavorizante se distribuie egal. Cu cît testul este compus din mai multe probe, cu atît fidelitatea stabilită prin procedeul înjumătățirii crește, în anumite limite.

Consistența interprobe se stabilește prin corelația dintre fiecare probă constitutivă a unui test cu celelalte; aceasta exprimă de asemenea gradul lui de omogenitate.

Fidelitatea formelor echivalente se calculează atunci cînd există două teste paralele. Construirea unor teste paralele are o mare importanță practică și teoretică. Necesitatea reexaminării acelorași subiecți în scopuri diagnostice, sau în scopul stabilirii efectului anumitor factori externi (educativi, medicali) apare destul de frecvent. Testele paralele trebuie să conțină un număr egal de probe, care să abordeze aceleași funcții, să aibă aceeași dificultate. În plus, condițiile și timpul necesar executării trebuie să fie similare. În afară de dificultatea construirii unor forme paralele pe deplin echivalente, în stabilirea fidelității cu acest procedeu apare neajunsul că, deși probele nu sînt identice, cu toate că au același principiu de construire, intervine, în a doua examinare, exercițiul realizat la prima examinare.

[1] CI — coeficient de inteligență.

Fidelitatea depinde de calităţile de construire ale unui test, dar şi de natura trăsăturilor măsurate. De exemplu, fidelitatea în cazul metodelor de explorare a personalităţii este mai mică decît în testele ce măsoară funcţii senzoriale. Gradul de fidelitate pe care trebuie să-l prezinte un test depinde de scopul în care este utilizat. Se consideră că numai un test care oferă un coeficient de fidelitate de 0,94 ar putea să servească unei clasificări după rangul individual. O atare exigenţă este îndeplinită de puţine teste. Se admite ca satisfăcătoare fidelitatea de 0,75, în cazul cînd rezultatele la un test sînt verificate prin alte teste sau prin observaţii asupra subiecţilor. De asemenea, se pot accepta teste cu fidelitate mai mică, în cazul cînd pe baza cunoaşterii empirice acordul dintre examinatori este foarte mic. De exemplu, concordanţa între mai multe persoane, în cazul evaluării empirice a inteligenţei a fost de 0,52, ceea ce este sub nivelul fidelităţii testelor de inteligenţă existente [199, p. 257]. În concluzie, fidelitatea unui test exprimă consistenţa rezultatelor obţinute de acelaşi subiect cu prilejul unor examinări succesive, sau cu prilejul examinării cu forme echivalente, precum şi dintre părţile unui test cu prilejul unei singure aplicări. Constanţa, echivalenţa şi omogenitatea cotelor sînt diferite forme ale consistenţei şi exprimă eroarea de măsurare. Este de mare importanţă să se cunoască coeficienţii de fidelitate ai fiecărui test pentru a aprecia gradul de încredere ce i se poate acorda. Mai mult decît atît, coeficientul de fidelitate al unui test trebuie însoţit de o indicare a grupului examinat în stabilirea lui; fidelitatea respectivă este valabilă numai la un grup similar, sub aspectul factorilor care pot să o influenţeze.

Prin **validitatea** *unui test*, în sensul cel mai larg, se înţelege faptul că el măsoară în mod adecvat trăsătura psihică propusă. Există diferite procedee de validare a unui test, adică de stabilire a valorii lui diagnostice şi prognostice. Expunem mai jos cîteva din cele mai uzuale.

Prin validitatea predictivă se urmăreşte în ce măsură subiecţii, care au avut o bună reuşită în cadrul testului, vor avea o reuşită asemănătoare în activitatea reală, în care respectiva trăsătură psihică este considerată esenţială. Problema

dificilă constă în găsirea criteriului faţă de care să se facă validarea. Testele de inteligenţă au fost adesea validate în raport cu reuşita şcolară. Dar criteriul reuşitei şcolare nu este el însuşi suficient de consistent. În primul rînd, reuşita este numai parţial determinată de gradul de inteligenţă. Nu se ţine seama de gradul de motivaţie, care poate interveni în activitatea şcolară, dar nu în cea de testare sau invers. De asemenea, reuşita şcolară nu este apreciată de toţi profesorii acordînd aceeaşi valoare diferitelor însuşiri; unii pun mai mare accent pe cantitatea de cunoştinţe, alţii pe gradul de înţelegere sau pe originalitatea de gîndire. În cazul validării predictive este necesar deci ca aprecierea să fie făcută de mai multe persoane şi ca acestora să li se precizeze criteriile pe care să le aibă în vedere. Uneori se pune la dispoziţia evaluatorilor o scară de apreciere. Important este ca persoanele ce fac aprecierile să nu cunoască rezultatele obţinute de subiecţi la testele ce se cer validate, pentru a nu fi influenţate în evaluarea lor. Ţinînd seama de dificultăţile amintite, în cazul validării predictive este bine să se calculeze corelaţia între rezultatele la test şi un aspect precis delimitat al activităţii reale. Se pune întrebarea: ce corelaţie trebuie să existe între reuşita la test şi reuşita în activitatea utilizată drept criteriu de validare, pentru ca testul să aibă valoare diagnostică şi prognostică? Aceasta depinde de scopul utilizării testului. Se consideră, de exemplu, că o corelaţie ce depăşeşte valoarea de 0,25 justifică folosirea testului în selecţie, criteriul fiind superior selecţiei empirice [199, p.276].

Validarea de concurenţă constă în stabilirea corelaţiei dintre rezultatele obţinute la testul în curs de examinare şi rezultatele la un test care şi-a dovedit deja validitatea. De exemplu, scara Binet-Simon a fost utilizată drept criteriu de validare la multe alte teste de inteligenţă ulterior construite.

Cel care alcătuieşte un test trebuie să se asigure că toate aspectele majore, care constituie *conţinutul* aspectului măsurat, sînt surprinse în diferite probe şi apar într-o dozare corectă. În acelaşi timp, este necesar ca testul să nu cuprindă probe ce măsoară aspecte nesemnificative pentru trăsătura vizată. Acest aspect este deosebit de evident în testele de cunoştinţe, care trebuie să dea rezultate egale cu cele ce s-ar obţine dacă s-ar examina însuşirea materiei respective în ansamblu. Este bine ca atunci cînd se indică gradul de validitate

al unui test să se specifice natura grupului la care a fost stabilit. Un test poate avea o validitate ridicată în predicția unei trăsături cînd se aplică unui grup și o validitate redusă la altul, dacă cele două grupe diferă ca distribuție pe sexe a subiecților, ca nivel de educație etc. Este de asemenea bine ca cei ce utilizează un test să nu piardă din vedere că el este valid numai în raport cu o funcție strict precizată. Testul Rorschach, de exemplu, are o anumită validitate în stabilirea unor tulburări psihice, dar nu i se poate acorda o validitate generală în selecția profesională.

Sensibilitatea definește finețea discriminativă a unui test, adică numărul de clase pe care-l permite în cadrul unui grup. Sensibilitatea este diferită, în funcție de faptul dacă este un test de aptitudini sau un test de dezvoltare. În cazul testelor de dezvoltare, diferențele între mediile a două vîrste consecutive sînt mai mari decît variațiile în interiorul respectivelor grupe de vîrste. De exemplu, Claparède consideră că o probă este caracteristică unei vîrste dacă este reușită de 75% dintre subiecții normali și nu este reușită de cel puțin 75% dintre subiecții cu un an mai mici. Invers, în cazul testelor de aptitudini, diferențele între indivizii de aceeași vîrstă depășesc pe cele dintre două vîrste succesive.

CONDIȚIILE EXAMENULUI PSIHOLOGIC ȘI CALITĂȚILE PERSOANEI CARE-L REALIZEAZĂ

Nu vom insista aici asupra unor condiții care nu cer nici o demonstrare, de exemplu, asupra necesității ca examinarea să se facă într-o cameră liniștită, plăcută, unde să fie absenți toți factorii ce ar putea provoca distragerea, oboseala, teama subiectului. Valoarea datelor obținute cu ajutorul testelor (mai ales al celor de eficiență) poate fi mult alterată de lipsa de cooperare a subiectului, de tot ceea ce frînează manifestarea lui, de ceea ce îl împiedică să realizeze maximumul de care este capabil. În cazul copiilor — cu excepția celor ce manifestă o excesivă timiditate sau negativism — desfășurarea examinării nu implică dificultăți excepționale; noutatea materialului trezește curiozitatea copiilor normali; în plus, ei sînt obișnuiți cu situația de examinați. Tinerii și adulții, în schimb, trăiesc adesea o teamă paralizantă. Pentru unii din ei, examenul este o situație neobișnuită, legată de o împrejurare importantă (selecția profesională, expertiza medicală), astfel încît apare teama de nereușită, de a se prezenta într-o lumină nefavorabilă. În multe cazuri este necesar să se găsească o justificare pentru aplicarea unui test, sau să se ascundă adevărata lui funcție, pentru a se evita sensibilizarea amorului propriu al subiectului. De exemplu, un test de atenție va fi prezentat ca atare, deoarece un tînăr sau un adult poate recunoaște, fără a avea trăirea unui eșec, că are o atenție slab dezvoltată. În cazul unui test de inteligență însă, subiectul acceptă mai greu nereușita. Pentru adulți, situația de a fi supuși unei testări este dificilă și din alt punct de vedere, și anume ei au ajuns la o anumită specializare, la o anumită fixare în forme stabile de activitate. Opinia lui M. Genest [106, p.101], că după 40 de ani nu mai este indicată nici o examinare cu teste psihologice, o credem justificată, cu excepția cazurilor cînd se urmărește un diagnostic clinic.

În general, este de dorit să se reducă la minimum toate elementele care subliniază caracterul de examen, de înregistrare a eventualelor eșecuri. Este preferabil ca examinatorul să aibă o poziție din care subiectului să-i fie mai puțin vizibile notările pe care le face, aparatele de înregistrare a timpului. Nu este însă bine nici ca examinatorul să fie total invizibil subiectului, deoarece aceasta ar spori sentimentul lui de nesiguranță; un paravan mic care-i maschează mîinile și materialul pe care-l manipulează este cel mai indicat.

Examinatorului îi este necesar un dezvoltat simț de observație. Deși în instrucțiunile testului se indică modul de notare și de apreciere a răspunsurilor, apar o serie de manifestări, de reacții secundare, adesea extrem de semnificative. De exemplu, psihologul observă că subiectul dă semne de oboseală și că, odată cu acestea, se înmulțesc răspunsurile nesigure și greșite la un test de inteligență. El deduce, în consecință, că eficiența intelectuală este afectată de o ușoară fatigabilitate. Un alt subiect face aceleași greșeli din cauza neatenției, altul din cauză că se supraapreciază și nu se gîndește suficient înainte de a răspunde, altul din cauza timidității ș.a.m.d. Psihologul știe foarte puțin despre subiect dacă

se mărginește să înregistreze reușitele și eșecurile; e necesar ca prin observațiile făcute în timpul examenului, să urmărească dinamica eșecului, cauzele sale. Conduita subiectului în caz de eșec (real sau presupus) este extrem de complexă. Adeseori, copilul apreciază dificultatea unei probe și, fără a o mai încerca, intră într-o stare de negativism. Alteori, deși se aflase în pragul reușitei, se îndepărtează tot mai mult de soluția corectă, ajunge la o dezorganizare a activității, la o „conduită de eșec" [227, p.1 004]

Subiecții — mai ales copiii — simt nevoia de a primi confirmarea corectitudinii reacțiilor lor. Sub acest aspect apar însă anumite dificultăți. De exemplu, a spune unui copil, sau chiar unui adult, că răspunsul a fost greșit — aceasta poate să-l tulbure și să-l inhibe. A-l încuraja, afirmînd că reacția a fost corectă, este de asemenea neindicat, deoarece el transpune modul respectiv de rezolvare și asupra altor probe de același gen; pentru acest din urmă motiv, nu este indicată nici confirmarea răspunsurilor corecte. În consecință, examinatorul va încerca să aibă o atitudine încurajatoare, stimulatoare, fără a influența direcția de gîndire sau de acțiune a subiectului. Este de la sine înțeles că atitudinea de examinator este total diferită de cea de educator; în consecință examenul propriu-zis va fi lipsit de orice indicații moralizatoare sau instructive.

În starea de încordare în care adeseori se află, subiectul recepționează reacțiile involuntare ale examinatorului: de plictiseală, de nemulțumire, de aprobare, și este influențat de ele. Deosebit de importante sub acest aspect sînt cercetările care au demonstrat că rezultatele în situații experimentale pot fi modificate într-o anumită măsură de părerea pe care examinatorul și-a făcut-o despre subiect, de modul cum presupune că acesta va reuși [263, p.405]. Se încearcă uneori să se evite o astfel de situație, oferindu-se examinatorului cît mai puține date despre subiect, înainte de interpretarea rezultatelor obținute la teste, sau recurgîndu-se la examinarea oarbă, în care interpretarea este făcută pe baza materialului cules de un alt psiholog. Aceste procedee prezintă însă dezavantaje, care adesea anulează avantajele, lipsindu-l pe psiholog de acel plus de informații de care am vorbit mai înainte.

Caracterul standardizat al probelor psihometrice generează situații de genul celei descrise în continuare. Examinatorul observă uneori că subiectul nu rezolvă o probă din cauză că nu înțelege instrucțiunea. El nu are dreptul să o modifice, deoarece etalonarea s-a făcut în condițiile respectivei instrucțiuni. La sfîrșitul examenului, el poate însă relua anumite probe în condiții libere, adîncind aspectele ce i s-au părut simptomatice.

Utilizatorii testelor trebuie să aibă o deplină onestitate științifică, profesională. Prin lectura atentă a literaturii de specialitate, ei găsesc suficiente dovezi de netăgăduit ale limitelor metodelor standardizate de cunoaștere a psihicului; în consecință, nu vor lăsa pe ceilalți să creadă că văd în orice om ca într-un glob de cristal.

Testele nu ne dau prin ele însele imaginea psihicului subiectului, această imagine nu se reduce la o sumă de cote, oricît de multe și variate ar fi ele. Momentul esențial — cel mai dificil și mai plin de răspundere — este acela al interpretării cotelor brute. Capacitatea de a face interpretări corecte, utile pentru practică (de exemplu, pentru înțelegerea naturii dezadaptării, a insuccesului școlar, sau pentru prognosticul randamentului într-un sector de activitate), implică atît cunoașterea literaturii referitoare la validitatea testelor respective, cît și o cultură psihologică teoretică. Pregătirea psihologică îl ajută de asemenea pe examinator să aprecieze care sînt metodele la care poate recurge într-un caz dat; în funcție de rezultatele obținute stabilește în continuare aspectele ce se cer adîncite. De exemplu, un elev din clasa I este supus examenului psihometric din cauză că nu reușește la învățătură și este bănuit că prezintă o întîrziere mintală. Examinarea nivelului mintal cu scara Binet-Simon dovedește însă că elevul dă răspunsuri bune la probele verbale, depășind chiar pe cele corespunzătoare vîrstei sale cronologice. Psihologului îi apare atunci ipoteza unor deficiențe specifice. În consecință, el urmărește dacă întîrzierea școlară este la fel de pronunțată în toate aspectele activității școlare. Cu această ocazie, constată că înțelegerea numerelor și a operațiilor cu numere nu este afectată în măsură prea mare, dar că recunoașterea literelor și a cifrelor este imperfectă. Ca urmare, el recurge la testele de organizare perceptiv-motrică.

Creșterea numărului de teste, tehnica extrem de dificilă de interpretare a datelor obținute cu unele din ele, pun astăzi problema unei specializări mai adîncite; se consideră

că un psiholog nu poate să stăpînească decît o categorie limitată de teste (acest aspect este evident mai ales în cazul testelor de proiecție).

Se pune problema: cînd se poate considera că o persoană este bine pregătită pentru activitatea de psihodiagnostician? Aceasta depinde de cultura lui psihologică, care-l ajută să interpreteze datele obținute cu metode standardizate, să vadă problemele, depinde de experiența cîștigată în contactul direct cu categoria de persoane la care aplică testele (preșcolari, școlari, bolnavi mintal etc.). O mare influență au deprinderile formate în psihologia experimentală, dar și dispozițiile naturale necesare formării talentului de psihodiagnostician (capacitatea de a obține ușor cooperarea subiecților, de a-i face să se manifeste liber, spiritul de observație, inteligența, o bună sănătate psihică ș.a.). Memorarea exactă a instrucțiunilor și a normelor de cotare, deprinderea de a nota rapid și exact răspunsurile sînt de asemenea cerințe de prim ordin. Volumul de pregătire depinde într-o anumită măsură și de natura testelor cu care se lucrează (de exemplu, el este mai mare pentru testele individuale de inteligență decît pentru cele colective; mai mare pentru testele de personalitate decît pentru cele de aptitudini profesionale simple).

Valoarea informațiilor obținute cu ajutorul testelor depinde însă nu numai de calitatea lor, nu numai de pregătirea psihologului ce le utilizează, ci și de concepția în legătură cu domeniile și problemele ce pot fi rezolvate cu ajutorul lor.

NECESITATEA EVITĂRII ABUZULUI DE TESTE

Aplicate de persoane calificate[1], în domenii în care și-au dovedit validitatea, testele oferă indicații de neînlocuit pe

[1] De exemplu, în Franța, psihologii școlari sînt supuși, înainte de a intra în această funcție, unui examen de selecție. Licența în psihologie nu se consideră o calificare completă pentru activitatea de psiholog școlar sau de consilier de orientare școlară și profesională; se cere o specializare de un an (pentru cei cu licență în psihologie) sau de doi ani (pentru cei ce au licențe în alte specialități). Pregătirea suplimentară, în cazul consilierilor de orientare școlară și profesională, nu se reduce la problemele de psihologie, ci implică însușirea cunoștințelor de sociologie a muncii, de economie și aprofundate studii asupra profesiunilor [249, p. 220].

alte căi (prin posibilitatea de a raporta individul la o populație largă, supusă acelorași condiții de examinare), atunci cînd este necesară o cunoaștere aprofundată a unui om sau a unui aspect al psihicului său.

Uneori însă, testele sînt folosite de persoane ce nu posedă în măsura necesară pregătirea de psihodiagnostician. Bineînțeles, acestea ar realiza aprecieri inadecvate și pe baza observațiilor în condiții naturale. Prejudiciile unui examen cu metode standardizate efectuat în mod simplist decurg din presupusa infailibilitate a rezultatelor, din prestigiul de care se bucură, în fața persoanelor profane, exprimarea cantitativă a rezultatelor. Caracterul standardizat, simplitatea aparentă a materialului și a situațiilor de examen, operarea frecventă cu noțiuni de circulație curentă (atenție, memorie, inteligență ș.a.) favorizează utilizarea testelor la nivele extrem de diferite sub aspectul înțelegerii complexității lor reale, multiplicității factorilor ce influențează procesele examinate și, eventual, ce denaturează rezultatele. H. Wallon formulează în mod deosebit de plastic această situație atunci cînd scrie: „În folosirea testelor se observă toate gradele agerimii și toate gradele neghiobiei" [după 230, p. 16].

Un alt aspect asupra căruia trebuie să ne oprim este acela al domeniilor în care testele sînt în mai mare măsură utile. În general, există la nespecialiști părerea că prin aplicarea testelor s-ar găsi soluția multora din problemele critice ale practicii. Dar chiar psihologii din Statele Unite ale Americii, unde testele au cunoscut cea mai largă răspîndire, precum și psihologii care au contribuit la elaborarea lor, avertizează în mod cît se poate de explicit asupra prudenței necesare. Iată ce scrie D. Levine, într-un studiu recent, intitulat foarte sugestiv „Cînd și de ce să aplicăm teste?": „Un număr crescînd de asistente sociale, de psihiatri, de medici,

de judecători, de oameni de afaceri, par să acorde o ma mare încredere testării psihologice decît simt unii psiholog că este justificat" [175, p. 555].

Este indiscutabilă cerința, care în ultimă analiză a sta la baza construirii celor mai multe teste, și anume: „omu potrivit la locul potrivit". Dar selecția profesională pe baz testelor, chiar corect efectuată din punctul de vedere al de pistării aptitudinilor unei persoane, nu asigură prin e însăși funcționarea cu maximă eficiență nici a individulu selecționat, nici a grupului în care acesta se încadrează. Î activitate omul se exprimă nu numai pe sine, ci reflectă ș grupul căruia îi aparține. Eficiența depinde uneori în mar măsură — la indivizi cu înzestrare egală — de calitatea gru pului de muncă sub aspect organizatoric, profesional, moral de măsura în care moralul grupei de muncă „optimizează forța umană" [83], de justețea distribuirii recompenselor (in clusiv a promovării) și a pedepselor, de competența condu cătorului grupului de muncă, de integritatea lui etc.

În plus, aptitudinile, inteligența, asigură o eficiență de plină și stabilă numai dacă se împletesc cu trăsături de caracter, cu dragostea de muncă, disciplina, simțul răspun derii, patriotismul. În prezent, nu există metode standardizate care să îmbrățișeze o astfel de complexitate de factori în interacțiunea lor (cu excepția testelor situaționale, ce se găsesc însă într-o fază incipientă).

Relația dintre individ și grup, contribuția celui din urmă la determinarea eficienței, se observă și la copii. Adeseori elevii veniți în școala ajutătoare în clasele mari au unele deprinderi intelectuale cîștigate sub presiunea exigențelor școlii de masă. Dacă la noul colectiv de elevi respectivele deprinderi nu sînt formate și dacă profesorul nu urmărește în mod sistematic să le mențină la elevul venit din școala de masă, are loc o nivelare a acestuia, o regresie. Iată de ce astăzi se impune ideea de a nu grăbi separarea copilului deficient de mediul normal, de a nu-l priva de rolul stimulativ al acestuia, decît atunci cînd utilitatea integrării într-o instituție pentru deficienți este pe deplin evidentă.

Un alt fapt ce se observă este acela că profesorii din școala ajutătoare apreciază, în general, cu destulă precizie care sînt elevii ce ar trebui încadrați în cămine-școală sau în clase cu un nivel intermediar între ele și școala ajutătoare.

Cu toate acestea, numeroase clase funcționează cu efective extrem de eterogene, au un procent ridicat de elevi care nu și-au însușit nu numai cunoștințele prevăzute pentru clasa pe care o frecventează, dar nici pe cele ale claselor anterioare. Factorii răspunzători pentru situația amintită sînt de ordin organizatoric, administrativ etc. și nu decurg din lipsa de cunoaștere a elevilor.

Specialiștii din majoritatea țărilor sînt astăzi de acord că orientarea deficienților spre un anumit tip de instituții nu poate fi rezultatul unui examen unic, efectuat exclusiv cu metode standardizate. Pe această cale se poate realiza numai o orientare generală, fiind absolut necesară aprofundarea studiului cazului prin datele anamnezei, ale observării în condiții naturale de activitate.

Cercetarea efectuată de N. Obrocea [219] aduce date interesante în legătură cu aportul examenelor psihopedagogice multilaterale la realizarea prognosticului capacității elevilor școlii ajutătoare de a-și însuși anumite cunoștințe. Autoarea și-a propus să stabilească ce dezvoltare mintală minimă este necesară pentru ca un copil să-și însușească noțiunile aritmetice prevăzute de programa clasei I a școlii ajutătoare. În acest scop, a examinat — la începutul anului școlar — pe toți elevii înscriși în clasa I de la mai multe școli ajutătoare (în număr de 83). Examenul a constat din aplicarea scării Binet-Simon (adaptată de Fl. Ștefănescu-Goangă) și a probelor de conservare a numărului, concepute de J. Piaget. La sfîrșitul anului, aceiași elevi au fost supuși unei probe de cunoștințe (calcul).

Aprecierea pregătirii copiilor pentru însușirea numărului și a aritmeticii elementare, folosind exclusiv criteriul vîrstei mintale, s-a dovedit insuficient de exactă. Vîrsta mintală a fost diferențiatoare numai pentru subiecții care ocupau o poziție extremă. Astfel, nici unul din elevii care aveau vîrsta mintală sub 5 ani nu și-a însușit noțiunile de aritmetică prevăzute de programa clasei I. În schimb, cei ce aveau o vîrstă mintală între 5 ani și 5 ani și jumătate[1] au obținut rezultate

[1] Elevii cu VM (vîrsta mintală) mai mică de 5 ani, înscriși în clasa I a școlii ajutătoare, erau în proporție de 20%; unii aveau chiar 3 ani mintali. Între 5 și 5,6 VM erau 20% din elevi.

inegale, și anume: 36% și-au însușit în măsura strict necesară cunoștințele de aritmetică, iar 62% au avut la proba de cunoștințe o nereușită totală.

O situație asemănătoare s-a constatat și atunci cînd s-a stabilit relația dintre nivelul atins de elevi sub aspectul conservării cantității și reușita la proba de cunoștințe aritmetice. Toți elevii care se aflau la începutul anului în stadiul conservării cantității (puțini la număr) și-au însușit noțiunile primelor 10 numere și operațiile de adunare și scădere a lor. O astfel de reușită au obținut și elevii care se aflau în stadiul de trecere de la nonconservare la conservare, dacă întîrzierea lor mintală nu era însoțită de factori handicapanți (tulburări afective, influențe familiale negative, epilepsie ș.a.). Subiecții plasați la nivelul inferior, și anume în stadiul intuiției globale, s-au diferențiat sub aspectul reușitei la aritmetică. Mai precis, deficienții mintal care, deși nu afirmau conservarea cantității, depășeau vîrsta mintală de 5—6 ani și nu prezentau trăsături handicapante, au reușit să obțină o notă de promovare la proba de cunoștințe de aritmetică dată la sfîrșitul anului școlar.

Faptul că la vîrstele mici și în cazurile medii nu se poate face o prognoză absolut exactă, în totalitatea cazurilor, a dus la formularea cerinței de a crea un învățămînt special suficient de variat ca gradații și suficient de elastic, pentru a permite o continuă mișcare a copiilor deficienți, în funcție de evoluția lor, care nu are loc întotdeauna în ritm egal.

Domeniul în care utilitatea testelor este mai generală acceptată este acela al psihopatologiei. Ele ajută la precizarea diagnosticului, în ansamblul celorlalte metode (examenul psihiatric și neurologic, anamneza, observarea, analiza produselor activității), la fixarea măsurilor psihoterapeutice sau educative. Ori de cîte ori există însă un dezacord între rezultatele la teste și comportarea în condiții reale, acestea din urmă trebuie luate în considerare în primul rînd.

Testele au valoare și în selecția profesională, în domeniile de activitate în care sînt absolut necesare anumite particularități psihice bine precizate sau sînt total contraindicate altele. În plus, selecția profesională se realizează, în general, pentru activitățile cu mare periclitate sau în cele la care antrenamentul este extrem de dificil și de costisitor, încît se compensează, prin evitarea rebuturilor, ridicatul cost al elaborării unor metode standardizate bine puse la punct. În toate aceste cazuri însă se pornește de la ideea că testele constituie numai unul din izvoarele de informație, că selecția nu va fi infailibilă în totalitatea cazurilor, dar prin studii longitudinale metoda va fi ameliorată treptat.

În țările în care testele sînt utilizate în activitatea — extrem de complexă și de multilaterală — de orientare școlară și profesională, se observă o mare precauție în legătură cu datele obținute pe această cale. „Fără a fi nici suficiente, nici absolute", testele permit obținerea unor date obiective asupra unor caracteristici psihice ale elevilor [13, p.13]. Descriind rolul consilierului-psiholog,[1] M. Reuchlin subliniază că acesta îl ajută pe copil să devină conștient asupra problemelor sale, furnizează părinților date care să-i ajute să adopte o atitudine activă și critică față de viitorul copilului lor, le oferă „elementele diferitelor soluții posibile, între care părinții păstrează întotdeauna responsabilitatea de a alege"" [249, p. 221]. Rolul psihologului școlar, scrie mai departe Reuchlin, este acela de a fi un interlocutor permanent al copiilor, al părinților și al profesorilor; el nu este „un expert însărcinat să releve printr-un examen adecvat caracterele profunde care îl fac pe un copil să devină huligan, iar pe altul cazangiu" [249, p. 266].

Deosebit de fructuoasă este utilizarea testelor în cercetarea fundamentală [258], în psihologia generală, evolutivă și în psihopatologie. Printr-o astfel de îmbinare se lărgește sfera cunoștințelor psihologice și, în același timp, se adîncește înțelegerea mecanismelor implicate în rezolvarea testelor.

Un ultim aspect asupra căruia ne vom opri este acela al necesității de a se evita orice abuz în folosirea testelor, care ar duce la o divulgare a conținutului lor în păturile largi ale populației, și le-ar face ineficiente, înainte de a se putea crea altele noi.

Cît de acută a devenit această problemă o dovedește inițiativa Asociației Internaționale de Psihologie Aplicată de a elabora un proiect de recomandări cu privire la crearea, distribuirea și utilizarea testelor psihologice. În schița de proiect (formulată de J. Cardinet) se exprimă necesitatea ca asocia-

[1] Se cuprind în această categorie psihologii școlari și consilierii de orientare școlară și profesională.

ţiile naţionale ale psihologilor să creeze o comisie de verificare a calităţii testelor puse în circulaţie, care să prevină utilizarea lor abuzivă, să publice articole critice. În sarcina acestei comisii ar intra şi elaborarea unui cod deontologic, ea putînd să excludă din rîndul persoanelor autorizate să utilizeze teste pe cele ce au încălcat acest cod. În fine, se discută problema dacă nu ar fi necesar să se ceară firmelor editoare să ţină un registru al persoanelor care au dreptul să cumpere „teste reglementate" (adică acele teste pentru a căror interpretare nu sînt suficiente indicaţiile din manualul însoţitor, cum ar fi testele proiective şi testele obiective), persoane care să se fi angajat în prealabil că vor respecta codul deontologic al psihologilor. Iată cum este formulat scopul acestui proiect. „Asociaţia Internaţională de Psihologie Aplicată doreşte să protejeze publicul de daunele psihologice şi sociale care pot rezulta din folosirea abuzivă a procedeelor de psihodiagnostic. Ea doreşte în acelaşi timp să prevină deprecierea unor instrumente social-indispensabile şi a căror punere la punct este dificilă şi costisitoare".

Acţiunea Asociaţiei Internaţionale de Psihologie Aplicată nu face decît să cristalizeze o situaţie de care îşi poate da seama orice psiholog, atît pe baza literaturii de specialitate, cît şi din practica sa de cunoaştere a psihicului uman.

Determinată de faptul că în ultimul timp interesul faţă de teste a crescut în ţara noastră, pentru a preveni aplicarea lor abuzivă, erorile teoretice şi practice, Secţia de psihologie şi pedagogie a Academiei de Ştiinţe Sociale şi Politice a organizat (în 1970) o dezbatere cu tema: „Valoarea şi limitele testelor" la care au participat 72 de specialişti. Pe baza referatelor şi a discuţiilor s-au fixat cîteva recomandări, din care le extragem pe cele ce urmează: aprofundarea metodelor de validare empirică cu cercetarea structurii funcţionale implicate în rezolvarea sarcinilor (B. Zörgő, V. Ceauşu, S. Marcus, P. Pufan), îmbinarea testelor psihometrice cu metoda clinică şi un mare discernămînt în utilizarea chestionarelor şi a testelor de personalitate (A. Cosmovici, I. Vianu, I. Voinescu, M. Cristescu, M. Mamali); stabilirea unor criterii (concursuri, diplome, timp de practică) pentru angajarea psihologilor în industrie, în şcoli, în clinică (P. Pufan, A. Cosmovici, B. Zörgő), [260].

Abuzul de teste a dus la o adevărată revoltă, mai ales în S.U.A., unde asociaţii de părinţi, sindicate muncitoreşti, organe legislative au cerut abolirea lor. „Într-o naţiune unde aproape un sfert de bilion de teste standardizate de aptitudini sînt aplicate anual pentru a evalua capacităţile membrilor societăţii, publicul testat a început să aibă îndoieli cu privire atît la înţelepciunea unei astfel de selecţii pe scară largă, cît şi cu privire la validitatea testelor însele. Editorii de teste şi utilizatorii lor au început acum *un considerabil efort şi cheltuieli* (s.n.) pentru a reasigura pe americani că testele la care ei sînt supuşi în şcoli, în colegii, oficii, servicii militare şi în alte părţi sînt procedee valide şi potrivite pentru a determina viitorul lor într-o societate puternic competitivă" (din prezentarea lucrării lui Goslin) [117]. Pentru a se evita o astfel de revoltă este bine ca psihologii să cunoască limitele testelor şi ale lor proprii, să le folosească numai atunci cînd nu pot obţine informaţii de valoare egală pe alte căi.

În ultimul timp a apărut o problematică nouă, legată de consecinţele sociale pe care le are utilizarea testelor [117], anume s-a simţit nevoia fixării (de către asociaţiile de psihologi) a unor norme de etică profesională. Se discută mai ales limitele drepturilor psihologului de a comunica rezultatele examenului, aceasta cu atît mai mult, cu cît unele cercetări au dovedit influenţa pe care o poate avea o astfel de informaţie asupra evoluţiei individului. De exemplu, într-un experiment al lui Rosenthal şi Jacobson [după 5, p. 564] profesorilor de la mai multe clase li s-a comunicat numele unor elevi care pe baza rezultatelor la teste ar fi dovedit că vor face progrese foarte rapide la învăţătură (în realitate aceşti elevi au fost indicaţi la întîmplare). Reexaminarea după 4 şi 8 luni a demonstrat o creştere mai rapidă a nivelului intelectual la respectivii copii decît la colegii lor, diferenţierea fiind mai evidentă la clasele mici şi la probele neverbale. Faptul că o persoană tinde să devină ceea ce se aşteaptă, ceea ce se crede despre ea (*self-fulfilling prophecy*) se explică în parte prin oportunităţile ce i se oferă (de exemplu, profesorul solicită mai frecvent pe elevul considerat inteligent, îi acordă mai multă independenţă), precum şi prin asimilarea de către individ, în imaginea despre sine, a modului cum este reflectat de cei din jur. Din această cauză trebuie să se acorde atenţie modalităţii de comunicare a rezultatelor examenului psiho-

logic; în afară de faptul că ele sînt confidențiale (în sensul de a nu trebui transmise decît persoanelor care au dreptul moral de a le cunoaște), se va urmări să nu fie traumatizante, să fie însoțite de toate indicațiile care să le facă utile.

Cu toate problemele critice ce se ivesc în practica cu teste, ele sînt utile pentru că ajută să se cunoască variabilele cele mai importante, pentru că permit formarea unei imagini mai detaliate și, în același timp, oferă puncte de referință mai obiective decît cele bazate pe experiența personală. În considerarea limitelor testelor trebuie să se țină seama că și celelalte căi de cunoaștere a psihicului uman își au dificultățile lor.

EXPLORAREA PERSONALITĂȚII

Metodele standardizate create în scopul cunoașterii personalității sînt numeroase și diferă sub aspectul modului de construcție și al aspectelor vizate; cu toată marea varietate, ele pot fi grupate în patru categorii: *chestionare, tehnici proiective, teste obiective* și *teste situaționale.*

Concepția pe care autorul unui chestionar sau al unei probe proiective o are despre personalitate, despre trăsăturile care o definesc și despre factorii care o determină, influențează în mare măsură conținutul metodei. De exemplu, teoria unor psihiatri (C. G. Jung) că există două tipuri psihologice, cu moduri de conduită stabile, și anume introvertiții și extravertiții, a determinat includerea acestei variabile în mai multe chestionare și chiar alcătuirea unora consacrate măsurării introversiunii și extraversiunii.

Conținutul metodelor de explorare a personalității a fost mult influențat de faptul că impulsul creării lor l-a dat practica psihiatrică. Scopul inițial era de a realiza un instrument de examinare rapidă a unei largi populații, pentru a detecta persoanele cu anumite tulburări ale personalității. Așa se explică de ce multe chestionare de personalitate vizează descoperirea trăsăturilor psihice care pot provoca dificultăți de adaptare la anumite condiții de activitate.

Unghiul de vedere al abordării personalității cu ajutorul diferitelor metode este foarte variat. Ele au ca trăsătură comună faptul că nu se fixează scopul studierii particularităților intelectuale (chiar dacă unele aspecte se întrezăresc, mai ales în cazul completării unor chestionare de autoevaluare).

Datorită faptului că metodele de explorare a personalității, în special cele proiective, n-au atins gradul de standardizare și obiectivitate al testelor de inteligență sau de aptitudini, se consideră că denumirea de teste nu le-ar caracteriza, dar această denumire a fost consacrată prin uzanță [230, p. 64].

CHESTIONARELE DE PERSONALITATE

Chestionarele de personalitate pot fi clasificate pe baza mai multor criterii; noi ne vom opri asupra a două dintre ele. Dacă se face referire la conținutul aspectelor studiate, se disting: *chestionarele de adaptare*[1], *chestionarele de interese* și cele de *atitudini*.

O a doua clasificare se face în funcție de întinderea ariei aspectelor vizate. În acest sens, se vorbește de *chestionare unifazice*, care explorează componentele unei singure variabile (de exemplu, chestionarul lui Allport de ascendență-supunere) și de *chestionare multifazice*, care în ultimul timp sînt mai frecvent utilizate.

Vom analiza în paginile care urmează conținutul și particularitățile de construcție ale cîtorva dintre cele mai cunoscute metode de explorare a personalității.

INVENTARELE DE PERSONALITATE

Prima metodă de acest gen a fost **inventarul psihonevrotic al lui Woodworth** (cunoscut în literatura de specialitate și sub denumirea de Woodworth PDS[2]). Chestionarul a

[1] Sînt numite uneori și metode de autodescriere *(self rating* sau *self report methods)*, deoarece subiectul dă informații

izvorît din necesitatea de a tria — cu ocazia primului război mondial — pe recruții care, prezentînd anumite trăsături psihonevrotice, ar fi putut avea reacții de neadaptare emoțională în condițiile de luptă.

Intenția autorului era de a standardiza un interviu psihiatric, pentru a fi aplicat unor grupe mari. Deși metoda n-a fost definitivată pînă la încheierea armistițiului, ea a avut o importanță teoretică, principiile de alcătuire fiind utilizate ulterior și de alți autori.

În prima etapă s-a stabilit o listă de simptome, așa cum se detașau ele din literatura de specialitate consacrată nevrozelor de război sau din practica psihiatrică. Aceste simptome au fost incluse în întrebări, la care cel chestionat trebuia să încercuiască cuvîntul alăturat „da" sau „nu". Răspunsul astfel obținut putea fi *favorabil* sau *nefavorabil*, în cazul din urmă exprimînd prezența unui simptom nevrotic. Întrebările — formulate în așa fel încît răspunsurile nefavorabile să apară uneori sub formă afirmativă, alteori sub forma negativă — se refereau la excesiva fatigabilitate, adaptarea față de mediu, frici anormale, amintirea unor neplăceri trăite, dispoziții afective, moduri de conduită asociale sau antisociale, tendințe spre visare în stare de trezire, tulburări ale somnului, utilizarea băuturii, a tutunului, manifestări sexuale, tulburări motrice, obsesii și impulsuri, informații asupra copilăriei și asupra familiei.

Chestionarul o dată alcătuit a fost aplicat în vederea validării, pe unele grupe contrastante, adică pe unii oameni normali și pe unele persoane diagnosticate în prealabil, pe baza unui examen psihiatric obișnuit, ca fiind psihonevrotice. S-au selecționat pe această cale numai acele întrebări (în număr de 116) care au primit un răspuns nefavorabil cel puțin de două ori mai frecvent în grupul psihonevrotic.

asupra propriei conduite, a propriilor trăiri, care ar fi indicatoare pentru adaptarea, pentru sănătatea sa psihică. Se mai utilizează și denumirea de inventare ale personalității.

[2] *Woodworth Personal Data Sheet.* Deoarece în literatura de specialitate testele sînt denumite recurgîndu-se, de cele mai multe ori, numai la inițiale — pentru a masca adevăratul scop al examinării —, le vom indica și noi la fel, împreună cu termenii cărora aceste inițiale le corespund.

Totalul răspunsurilor nefavorabile reprezintă cota individuală care se raportează la cotele medii ale populațiilor utilizate pentru validare. S. I. Franz, bazîndu-se pe experiența sa cu Woodworth PDS și pe observațiile clinice, arată că un individ care dă mai mult de 20 de răspunsuri nefavorabile poate fi suspectat de instabilitate, dar că atunci cînd aceste răspunsuri depășesc numărul de 30, există garanția unei anormalități. La normali se obțin în medie 10 răspunsuri nefavorabile.

Inventarul lui Woodworth a constituit un model și un punct de pleçare pentru numeroase variante. De exemplu, el a fost adaptat pentru copii și adolescenți *(Woodworth-Mathews Personal Data Sheet)*. S-au omis unele întrebări incomprehensibile copiilor sau care se refereau la aspecte improprii lor și s-au adăugat alte întrebări. Forma finală conține 75 de întrebări, al căror scop este de a măsura instabilitatea emotivă. S-au dat ca puncte de reper medianele, centilele 25 și 75 pe grupe de virste și pe sexe, pentru copiii cu dezvoltare precoce și pentru cei cu dezvoltare întîrziată.

O altă adaptare *(Woodworth-Cady)* a avut ca scop detectarea copiilor cu tendințe de conduită delincventă. Ceea ce constituie o contribuție din punct de vedere metodic este crearea a două forme paralele. Aceeași întrebare era în așa fel formulată, încît într-una din forme să primească răspunsul „da", iar în cealaltă răspunsul „nu". Prezentarea succesivă a ambelor forme permite verificarea consistenței răspunsurilor unui subiect și fidelitatea metodei. V. M. Cady găsește corelații de 0,36—0,42 între rezultatele obținute cu ajutorul chestionarului și evaluările efectuate de profesori.

O modificare se aduce și de către D. Laird în inventarul *(Colgate Mental Hygiene Tests)* utilizat în scopul detectării tendințelor emoționale și sociale anormale la adulți. În dreptul fiecărei întrebări este trasată o linie cu 10 diviziuni. Subiectului i se cere să facă o autoevaluare asupra gradului în care posedă o anumită însușire.

O formă mai recentă a acestui tip de chestionare — *Cornell Index*[1] — aduce cîteva îmbunătățiri. Pentru ca examenul să nu dureze prea mult, numărul întrebărilor se reduce la 101 și se introduc cîteva întrebări „de oprire" (de exemplu: „ai fost deja internat într-un spital de boli psihice?", „Ai avut vreodată convulsii?"). Răspunsul nefavorabil la întrebările de oprire indică — indiferent de modul de completare a celorlalte întrebări — necesitatea unui examen psihiatric aprofundat.

[1] Chestionarul a fost alcătuit de un grup de psihiatri și psihologi de la Universitatea Cornell, în timpul celui de-al doilea război mondial

Utilizarea întrebărilor de oprire (*stop-questions*) — scrie însă A. Anastasi — „n-a îmbunătățit în mod semnificativ validitatea acestui instrument" [4, p. 531]. Întrebările din *Cornell Index* se referă la: sentimentul de frică, anxietate, modificări anormale de dispoziții, sensibilitate și neîncredere excesivă, ipohondrie, reacții psihosomatice etc. Mai trebuie specificat că nu există decît o etalonare pentru bărbați a chestionarului Cornell. Se consideră că metoda este utilă atunci cînd este necesară o triere rapidă a persoanelor cu tulburări neuropsihiatrice sau psihosomatice [86], cu atît mai mult cu cît, după unii autori, tulburările se depistează chiar într-o fază cînd nu apar în examenul medical uzual [279]. Utilizarea chestionarului nu poate însă suplini examenul psihiatric, decît în cazuri extreme.

Fiind etalonat și pentru populația franceză, s-a constatat o ușoară diferență a rezultatelor față de cele americane, determinată de faptul că criteriul american al normalității a fost mai sever decît cel francez [86, p. 128].

Au fost create numeroase alte chestionare de adaptare, menite să fie aplicate în special studenților, la care manifestările de instabilitate s-au dovedit mai pronunțate decît la populația generală (mai frecvente manifestări de anxietate, de iritabilitate, tulburări ale somnului).

Spre deosebire de chestionarele anterioare, ce servesc doar la stabilirea gradului de adaptare, de sănătate psihică, există altele, care fixează cote aparte pentru adaptarea față de diferite medii, sau pentru încadrarea în diferite grupe clinice. La unele din aceste chestionare întrebările referitoare la o anumită simptomatologie sînt grupate împreună, la altele ele nu sînt grupate, ceea ce are avantajul că persoanele examinate surprind mai greu ce aspecte se urmăresc. Gruparea simptomelor se face de către psiholog, cu ocazia cotării răspunsurilor. După fiecare întrebare, la cele mai multe chestionare din această categorie, se dau trei alternative: „da", „nu" și „?" Semnul interogării este încercuit atunci cînd subiectul nu se poate hotărî asupra răspunsului afirmativ sau asupra celui negativ.

Inventarul de adaptare Bell servește la aprecierea adaptării față de anumite medii: familial, profesional etc. El a fost alcătuit în special în scopul depistării studenților care ar avea nevoie de o consultație psihologică, sau psihiatrică.

Deşi inventarul Bell nu este superior celorlalte — scrie A. Anastasi — constituind obiectul a numeroase studii de validare, a permis acumularea unei bogate informaţii [4, p. 531]. Se discută în primul rînd dacă este necesar să se dea cote separate pentru gradul de adaptare faţă de diferitele medii, în toate fiind implicate aceleaşi variabile ale personalităţii.

O utilizare largă în practica psihiatrică din multe ţări a avut *Inventarul de personalitate Bernreuter* (1931), compus din 125 de întrebări (selecţionate din chestionarele altor autori, cum ar fi Thurstone, Laird, Allport ş.a.). Se măsoară patru aspecte: tendinţele nevrotice (desemnate cu codul *B1—N*), autosuficienţa (*B2—S*), introversiunea-extraversiunea (*B3—I*) şi dominarea-supunerea (*B4—D*). Cotele se stabilesc separat pentru fiecare din cele patru aspecte. Normele sînt prezentate pe centile şi pe sexe pentru tineri (studenţi) şi pentru adulţi. S-au calculat corelaţiile între rezultatele obţinute la cele patru scări; s-a găsit o corelaţie ridicată între tendinţele nevrotice şi variabila introversiune-extraversiune.

În această categorie se include şi *chestionarul de instabilitate emotivă*[1], alcătuit de Fl. Ştefănescu-Goangă, Al. Roşca şi S. Cupcea [286; 255, p. 349]. El cuprinde 148 de întrebări, alături de care sînt date 5 răspunsuri posibile, subiectul încercuindu-l pe cel care consideră că îl caracterizează. Întrebările se referă la diferite particularităţi psihice sau de conduită, care în ansamblu indică instabilitatea emotivă.

Un deosebit interes a trezit (se apreciază că a fost obiectul a aproximativ 1 500 de studii) *Inventarul de personalitate Multifazic Minnesota (M M P I)*, elaborat în cadrul şcolii de medicină a Universităţii Minnesota, în 1940, de către S. R. Hathaway şi J. C. McKinely. Pe baza experienţei clinice, autorii au selecţionat o multiplicitate de simptome concretizate în întrebări ce se referă la aspecte relativ variate, dar pe care clinicianul le abordează în mod obişnuit, cu ocazia interviului unei persoane a cărei conduită şi adaptare ridică

[1] Formularul dat spre completare are drept titlu numai iniţialele *I. E.*, pentru a nu se sugera subiectului ce informaţii se urmăreşte să se obţină. Prin faptul că subiecţii fac aprecieri cantitative, metoda posedă şi calităţile unei scări de autoevaluare.

anumite probleme. În chestionar sînt incluse aşadar afirmaţii[1] referitoare la sănătate, simptome neurologice, adaptare familială, valori morale, atitudini. Simptomatologia psihiatrică (idei obsesive şi impulsuri, halucinaţii, stări afective) ocupă un important loc.

Chestionarul, aplicabil începînd de la vîrsta de 16 ani, ar trebui să servească nu numai pentru depistarea indivizilor cu tulburări de personalitate, ci şi pentru diagnosticul psihiatric. În acest scop, răspunsurile sînt cotate în funcţie de 9 grupe clinice, fiecare grupă de întrebări constituind o *scară*. Iată cele 9 scări de bază, numite şi scări clinice (sau patologice): Ipohondrie (*Hs*)[2]; Depresie (*D*); Isterie (*Hy*); Deviaţii psihopatice (*Pd*); Masculinitate-feminitate (*M—F* sau *Mf*); Paranoia (*Pa*); Psihastenie (*Pt*); Schizofrenie (*Sc*); Hipomanie (*Ma*).

Etalonarea s-a efectuat pe o populaţie normală de 700 persoane şi pe 800 pacienţi psihiatrici, selecţionaţi datorită certitudinii cu care clinicienii îi putuseră încadra în cele 9 grupe nosologice. S-au reţinut întrebările (în total 550) care realizau o diferenţiere semnificativă între grupele clinice şi subiecţii normali.

Subiectul primeşte „afirmaţiile" scrise pe cîte un cartonaş şi le clasifică, pe baza aprecierii sale, în trei categorii: „adevărat", „fals", „nu pot să mă pronunţ". Aceasta este procedura în examinarea individuală, care constituie forma originală, cea mai frecvent utilizată, şi calitativ superioară. Se poate face însă şi o examinare colectivă; într-un astfel de caz, afirmaţiile sînt prezentate într-o fasciculă, iar subiecţii notează (subliniind sau încercuind), în dreptul fiecăreia, una din cele trei alternative. Experienţa clinică arată că subiecţii — mai ales cei cu o cultură redusă — acceptă mai uşor forma de clasificare a răspunsurilor.

Normele grupului de control sînt prezentate într-o scară *T*, cu media 50 şi cu derivaţia standard de 10 puncte.

[1] Spre deosebire de alte chestionare, în care subiectul este întrebat dacă a observat la el o manifestare sau alta, în *MMPI* manifestările sînt descrise, subiectul trebuind să indice dacă sînt sau nu adevărate.

[2] În paranteză sînt date iniţialele sindroamelor clinice — aşa cum apar ele în original, în limba engleză —, care au fost preluate şi în alte limbi.

Se consideră că orice cotă ce se depărtează de medie cu 2 deviații standard (deci cotele mai mari de 70) sînt indicative ale prezenței fenomenelor patologice. Semnificația cotelor scăzute (de la 30 în jos) este mai puțin cercetată, dar se crede că ele sînt expresia unei dezadaptări, sau a unei anumite atitudini față de examinare.

Vom da în continuare o schiță a conținutului scărilor constitutive al *MMPI*.

Scara 1 (ipohondria) cuprinde afirmații referitoare la dureri sau la senzații organice neplăcute, trăite ca reale. De exemplu: „Creștetul capului mi se pare uneori foarte sensibil"; „Mă simt fără forță aproape tot timpul" etc. În general, subiecții care obțin cote ridicate la această scară sînt preocupați de starea sănătății lor, merg de la un medic la altul și nu au încredere în terapeutica prescrisă. Cote ridicate se obțin însă și la alte grupe clinice (depresie, isterie, schizofrenie).

Scara 2 (depresia) conține afirmații care, în funcție de modul cum sînt apreciate de subiect (adevărate sau false), indică dispoziția lui afectivă de descurajare, nemulțumire de sine. Un depresiv va considera false afirmații ca acestea: „Mă simt plin de energie", „Niciodată nu m-am simțit mai bine ca acum". Deoarece dispoziția depresivă se întîlnește în mai multe forme de dezadaptare, este necesar să se stabilească nu numai cota la scara 2, ci și profilul global în care se încadrează această trăsătură.

Scara 3 (isteria) cuprinde întrebări referitoare la anumite simptome organice, dar care sînt mai specifice, mai conturate, decît cele descrise în scara 1, precum și la anumite moduri de conduită socială. De exemplu, persoanele isterice consideră adevărată afirmația: „Observ adesea că mîinile îmi tremură cînd vreau să fac ceva". În schimb, clasifică drept falsă afirmația: „Niciodată vederea sîngelui nu mă înspăimîntă și nu mă face să mă simt bolnav".

Faptul că interpretarea rezultatelor nu se poate reduce la o simplă apreciere a cotelor brute obținute la o anumită scară, ci a ansamblului lor, rezultă și din observația că istericii tind să aprecieze ca falsă afirmația: „Cred că mulți oameni exagerează tulburările lor, pentru ca să cîștige simpatia și ajutorul celorlalți", afirmație care de fapt descrie una din

trăsăturile lor fundamentale. Aceasta se explică prin tendința istericului de a nega anumite aspecte negative ale sale.

Scara 4 (deviațiile psihopate) servește la depistarea persoanelor cu tendință spre conduită asocială (plîngeri asupra familiei, sentimentul de plictiseală, de înstrăinare față de grup), sau antisocială (minciună, furt, alcoolism, imoralitate sexuală). Afirmațiile din această scară se referă la prezența dezacordului și a neadaptării la anumite forme ale mediului social. De exemplu, persoanele cu deviații psihopate au tendința de a considera false afirmațiile: „Mi-a plăcut școala", „Aproape toate rudele mele mă simpatizează", „Am avut foarte puține certuri cu membrii familiei mele". În schimb, sînt plasate în grupul celor adevărate cartonașele pe care este scris: „Am folosit în mod excesiv alcoolul", „Modul meu de a mă purta poate fi neînțeles de ceilalți".

J. Delay și colaboratorii apreciază că scara *Pd* este deosebit de sensibilă și dificil de falsificat. Se obțin uneori cote ridicate la această scară de către persoane aparent bine adaptate, dar și la acestea tendințele amintite se pot manifesta în cazul unei slăbiri a inhibiției active (de exemplu, în cazul beției). Un *Pd* ridicat combinat cu o cotă ridicată la scara *Pa* se observă la persoanele agresive, ostile și în același timp hipersenzitive.

Scara 5 (masculinitate-feminitate) explorează anumite interese ce ar putea pune în evidență inversiunea sexuală masculină, care nu este însoțită încă de manifestări psihopate. Afirmațiile se referă mai ales la orientarea feminină a intereselor. Sînt considerate adevărate afirmații ca acestea: „Am dorit adesea să fiu fată". „Îmi place să gătesc", „Sînt puternic atras de membrii propriului meu sex".

Scara 6 (paranoia) descrie manifestări care se referă la hipersensibilitate, la tendința spre suspiciune, idei de persecuție sau de grandoare. „Sînt posedat de spirite rele", „Mă simt urmărit", „Cred că am simțiri mai puternice decît ceilalți oameni", iată cîteva din afirmațiile apreciate de paranoici ca adevărate. Scara detectează tendințe paranoide chiar la subiecți care n-au ajuns încă la manifestări patologice.

Prin *scara 7* (psihastenia)[1] se încearcă să se pună în evidență persoanele la care apar fobii, acțiuni irezistibile (de exemplu, spălarea repetată și inutilă a mîinilor), ruminații. Pentru psihastenici sînt adevărate afirmații ca: „Trăiesc o stare de anxietate aproape tot timpul și în legătură cu aproape toate lucrurile", „Trebuie să mă opresc și să mă gîndesc înainte de a face ceva, chiar ceva fără importanță", „Cuvinte rele, uneori cuvinte teribile, îmi vin în minte și nu le pot îndepărta".

Scara 8 (schizofrenia) cuprinde cele mai multe simptome (78 de întrebări foarte variate), deoarece a fost validată pe o grupă eterogenă (cazuri de demență precoce, de hebefrenocatatonie, de schizofrenie paranoidă etc.). Descrierile se referă la moduri bizare de a gîndi, la particularități ale percepției, la impresia de alienare socială, la dificultăți de concentrare și de control, precum și la unele aspecte ale vieții sexuale. Autorii *MMPI* atrag atenția asupra precauției cu care trebuie interpretate cotele la această scară, care ar permite detectarea schizofrenilor numai în aproximativ 60% din cazuri. Sînt numeroși subiecți neschizofreni care obțin o cotă ridicată la scara *Sc* (de exemplu, nevrozații grav sau normalii foarte introvertiți). Invers, unii subiecți schizoizi obțin o cotă normală la scara 8 și cote ridicate la alte scări.

Scara 9 (hipomania) a fost etalonată pe persoane cu manifestări mai puțin accentuate decît la maniaco-depresivi, din care cauză s-a utilizat denumirea de hipomanie. Întrebările se referă la excitarea emoțională, hiperactivism și la fuga de idei. De exemplu: „Sînt o persoană importantă", „Cînd sînt obosit mă simt agitat"; acestea sînt cîteva din afirmațiile notate ca adevărate de către hipomaniaci. Un *Ma* ridicat însoțit și de un *Pd* ridicat se întîlnește frecvent la adolescenți, dar are un prognostic mai favorabil decît o cotă peste medie la *Pd* sau la *Pd+Pa* [86, p. 142].

Scara de introversiune socială (*Si*), a zecea, notată cu 0, a fost adăugată mai tîrziu, cu scopul de a detecta studentele izolate din punct de vedere social. Criteriile n-au fost stabilite, ca pentru celelalte scări, pe două grupe contrastante

[1] Întrebările se referă la fobii și la obsesii și în mai mică măsură la simptomele psihasteniei, în sensul acordat de P. Janet [86, p. 141].

(pe o populație normală și pe una prezentînd simptomul cercetat). Nu s-au inclus în grupul normativ nici bărbați, deoarece scara a fost alcătuită în timpul celui de-al doilea război mondial și s-a considerat că s-ar fi obținut grupe deja selecționate. Afirmațiile se referă la diferite manifestări de neplăcere sau de stînjenire în condiții sociale. Iată cîteva din afirmațiile considerate adevărate: „La petreceri prefer să stau singură sau cu o singură persoană, decît să intru în mulțime", „Adesea mi s-a părut că oamenii străini mă privesc în mod critic".

În afara scărilor de bază, clinice, Inventarul Minnesota cuprinde și 4 scări de validitate. Trebuie specificat că aceste scări nu servesc la stabilirea validității probei în sensul psihometric (statistic) al termenului. Prin ele se determină atitudinea subiectului față de probă, sinceritatea lui, înțelegerea instrucției și întrebărilor. În acest fel, se trag concluzii asupra încrederii ce se poate acorda răspunsurilor la scările clinice. În continuare, vom descrie pe scurt conținutul acestor din urmă componente ale inventarului.

Scara *„nu pot să mă pronunț"* (sau *„?"*) indică numărul de afirmații pe care subiectul nu le-a grupat nici la categoria celor false, nici la categoria celor adevărate (sau în dreptul cărora nu s-a notat nimic în cazul unui examen colectiv). Se consideră că o cotă ridicată (mai mare de 10 omisiuni) scade mult validitatea întregii examinări. Unele indicații sînt oferite însă de analiza simptomelor asupra cărora subiectul nu s-a putut pronunța. Mai trebuie avut în vedere că psihastenicii și unii melancolici obțin cote ridicate la scara "?".

Scara L[1] cuprinde 15 afirmații referitoare la unele defecte foarte răspîndite, admise de normali aproape în unanimitate ca fiind adevărate. De exemplu, un subiect care caută să se prezinte într-o lumină favorabilă va declara false astfel de afirmații: „Nu spun întotdeauna adevărul", „Rareori las pe mîine ceea ce trebuie să fac azi", „Deprinderile mele la masă nu sînt întotdeauna la fel de bune acasă ca și în societate". Se poate acorda o mică încredere completărilor efectuate de un subiect cu o cotă ridicată la scara *L*. Cota L este, însă, adeseori ridicată la isterici și la unii paranoici și psihopați, care încearcă să apară într-o lumină favorabilă. Persoanele cu

[1] *Lie* — engl. minciună.

cotă ridicată la scara *L* nu sînt întotdeauna conştiente de falsificarea adevărului în răspunsurile date.

Scara K. Cotele ridicate la această scară sînt indiciul unei tendinţe de autoapărare excesivă, subiectul dorind să apară cît mai normal. Rezultatele obţinute la scara *K* dau indicaţii în plus şi pentru unele din scările clinice şi servesc la „corecţia" cotelor respective. Astfel, s-a constatat că, în cazul ipohondriei, al deviaţiilor psihopate, al psihastheniei, al schizofreniei şi al hipomaniei, curba are un platou cînd cota la *K* este ridicată. O cotă *K* ridicată la un bolnav mintal constituie un prognostic bun, dovedind că el este relativ capabil să-şi rezolve dificultăţile psihice [86, p. 137].

Scara F indică o tendinţă contrară celei puse în evidenţă prin *L* şi *K*. Aici, unele persoane, în loc să nege aspectele patologice sau deficitare, le exagerează (de exemplu, atunci cînd doresc să simuleze un sindrom psihiatric, cînd sînt foarte excentrice). Scara este însă astfel construită încît conturează moduri patologice de conduită, dar combinate într-o manieră care nu apare în vreun tip de anormalitate. Cote foarte ridicate la scara *F* pot apărea şi la subiecţii care n-au înţeles întrebările (într-un astfel de caz fiind necesară o apreciere a nivelului intelectual).

Mai adăugăm următoarele: completările nesincere pot fi deduse şi din caracterul atipic al profilului obţinut la cele 9 scări clinice.

Trebuie subliniat că, înainte de a se interpreta rezultatele la scările clinice, se face o verificare a celor patru scări de control. Dacă se obţin anumite valori (în special este importantă diferenţa între *F* şi *K*), se consideră că nu se poate acorda nici o încredere datelor.

Valoarea şi limitele Inventarului de personalitate Minnesota. Intenţia originală a autorilor a fost de a crea un instrument psihometric care să permită diagnosticul diferitelor sindroame psihiatrice. În cursul anilor, experienţa de verificare a instrumentului a generat îndoieli în legătură cu valoarea lui în diagnosticul diferenţial. Majoritatea autorilor sînt de acord că *MMPI* poate servi pentru distingerea cazurilor evident patologice de cele normale, dar nu pentru diferenţierea grupelor clinice. Urmărindu-se, de exemplu, concordanţa dintre evaluările făcute de psihiatri şi rezultatele

obţinute cu ajutorul *MMPI*, s-a constatat că aceasta era pronunţată în cazul deviaţiilor psihopatice, a paranoiei şi a schizofreniei. În cazul celorlalte aspecte presupuse a fi măsurate prin *MMPI*, acordul era nesemnificativ [23, p. 75]. Hathaway şi McKinley aplică Inventarul Multifazic Minnesota la 35 de cazuri cu diagnostic de depresiune şi la normali şi notează că există o anumită suprapunere, proba diferenţiind 50% din cazurile patologice de normali. Van Vorst nu găseşte că un grup de delincvenţi psihopaţi ar prezenta un mod caracteristic de răspunsuri la *MMPI*.

Folosită cu pricepere metoda ajută la descoperirea sindromului dominant chiar atunci cînd tabloul clinic este mascat de alte fenomene patologice. Aplicînd o formă adaptată şi completată cu noi scări, L. N. Sobcik constată că *MMPI* serveşte la descoperirea structurii sindromului de bază, la precizarea datelor clinice, la descoperirea rolului patologic al particularităţilor personalităţii în formarea sindromului de bază. Dar, după o practică de mai mulţi ani, autorul este de părere că „efectul folosirii metodei depinde în mare măsură de gradul în care se ţine seama de limitele sale" [281, p. 75]. Cel mai frecvent, *MMPI* serveşte ca tehnică standardizată pentru descrierea personalităţii.

După cum s-a arătat în paginile anterioare cotele de la o scară, care depăşesc (în sus) media 50, cu două deviaţii standard, deci cotele mai ridicate de 70, indică manifestări patologice. Trebuie specificat însă că semnificaţia aceleiaşi cote diferă de la o scară la alta. De exemplu, o cotă de 75 nu indică un grad similar de anormalitate la scările *Hs* şi *Sc.*

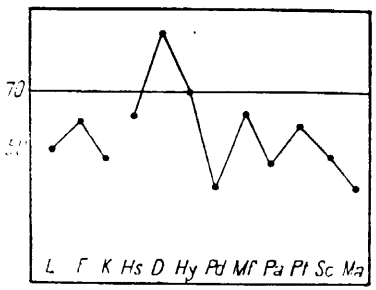
MMPI este un instrument complex, care nu poate fi utilizat în mod adecvat decît de clinicieni experimentaţi. Interpretarea cotelor implică, în plus, o practică extinsă în însăşi aplicarea inventarului, precum şi o cunoaştere a vastei literaturi referitoare la el.

MMPI se utilizează în prezent în scopul unei trieri a cazurilor de anormalitate psihică. Dar, pentru un astfel de scop — scrie A. Anastasi [4, p. 553] — „instrumente mai scurte şi mai simple sînt utile".

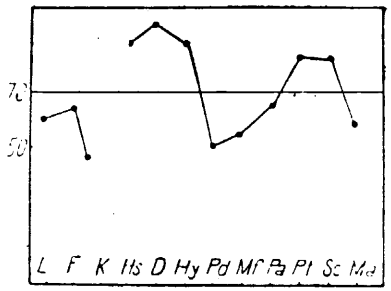
În perioada iniţială de aplicare *MMPI*, s-a încercat să se obţină, aşa cum s-a mai spus, un diagnostic diferenţial, luîndu-se drept criteriu rezultatul la una sau la mai multe scări. S-a constatat însă că nu orice cotă ridicată la o scară

indică prezența sindromului respectiv; aceasta a fost una din cauzele pentru care, în locul denumirii celor 9 scări prin respectivele sindroame psihiatrice, se preferă un număr de ordine. Astăzi nu se mai merge pe linia interpretării cotelor izolate, ci a profilului obținut din combinarea tuturor cotelor. În vederea desprinderii valorii diagnostice a diferitelor profiluri, a configurației obținute prin interrelația cotelor, s-a publicat un *Atlas pentru utilizarea clinică a MMPI* [124]. Aici sînt redate profilurile a 968 de pacienți cercetați de autorii atlasului, grupate după asemănarea configurației lor, codurile respective și o scurtă descriere clinică a fiecărui caz.

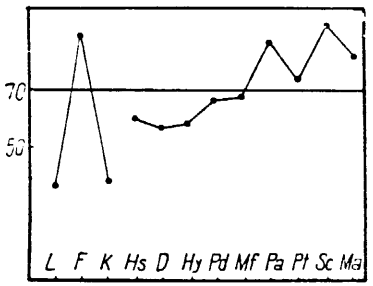
Cotarea rezultatelor se realizează după cum urmează. Se scrie numărul de ordine al scării la care s-a obținut cota *T* cea mai ridicată, după care urmează numerele scărilor



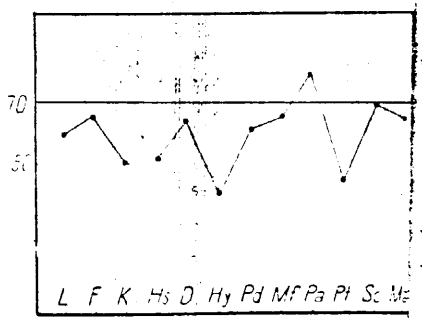
Profil nevrotic banal



Profil nevrotic grav



Profilul unei stări schizofrenice



Profil paranoic

la care s-au obținut cote *T* mai mari decît 54 — în ordinea valorilor descendente ale cotelor. Se pune o virgulă după numărul ultimei scări la care s-a obținut o cotă egală sau superioară lui 70. Se subliniază numerele scărilor la care cotele sînt egale sau au o diferență de un singur punct. Se duce o liniuță, după care se notează numerele scărilor cu cote inferioare lui 46, în ordinea valorilor descendente (și aici subliniindu-se numărul scărilor cu cote egale, sau care diferă cu un singur punct). Se scriu apoi cotele brute la scările *L*, *F* și *K*. În cazul în care nota brută a lui *F* este egală sau superioară lui 16, sau cînd nota brută a lui *L* este egală sau superioară lui 10, se plasează un X între codul scărilor clinice și codul scărilor de validare. Exemplificăm mai jos procedeul cotării [după 86, p. 144]:

Scara	*L*	*F*	*K*	*HS*	*D*	*Hy*	*PD*	*Mf*	*Pa*	*Pt*	*Sc*	*Ma*
Cota brută	10	4	21									
Cota *T*				45	55	54	72	52	56	46	48	69

Codul profilului va fi: 4'962-1 X 10 : 4 : 21.

La pag. 54 dăm spre exemplificare, într-o formă simplificată, cîteva profiluri caracteristice diferitelor grupe clinice [după 86, pp. 148, 151 și 154].

Vom analiza în continuare o metodă care diferă sub anumite aspecte de cele anterioare și, la o primă examinare, ar părea mai înrudită cu metodele proiective.

PROBA BESTIARULUI[1]

Autorii — R. Zazzo și T. Mathon — caracterizează proba ca fiind un chestionar de tip clinic, deoarece în discuția cu subiectul sînt admise unele variații, care însă nu trebuie să o îndepărteze de intențiile originale. Chestionarul cuprinde trei momente fundamentale.

[1] *Bestiaire*, denumire dată în franceză, în evul mediu, unor culegeri de fabule sau de date asupra animalelor.

În prima parte — bestiarul propriu-zis — copilului i se pun următoarele întrebări:

Ce animal ai dori să fii și de ce?
Ce animal n-ai dori să fii și de ce?
Ce animale îți plac?
Ce animale nu-ți plac?

Ipoteza autorilor este că din răspunsuri se pot deduce tendințele afective și trăsăturile de caracter pe care animalele le simbolizează pentru copil. Răspunsurile sînt cotate folosindu-se următoarele simboluri: *E* — identificare; *nE* — contraidentificare; *A* — îi plac; *nA* — nu-i plac[1].

Deși autorii desprind cîțiva indici care sînt luați în considerare în interpretare, aceasta nu are un caracter mecanic. Fiecare răspuns este apreciat nu numai prin raportarea lui la grupul de referință, ci și la ansamblul tuturor răspunsurilor date de subiect, precum și la datele obținute prin anchetă și observații. Dăm în continuare indicii de bază.

Se presupune normal orice răspuns banal; aprecierea banalității se face, în primul rînd, prin raportarea la tabelele frecvenței cu care sînt alese și respinse 18 animale (cele mai cunoscute copiilor), frecvențe distribuite pe grupe de vîrstă (5—6 și 7—9 ani) și pe sexe.

Informații utile pentru interpretare oferă *justificarea* dată în cazul identificării sau al contraidentificării. De exemplu, un copil declară că ar dori să fie o pisică și își justifică alegerea prin aceea că ar putea în acest caz să zgîrie și să muște oamenii. Deci, deși alegerea este normală, fiind banală, justificarea este anormală nu numai sub aspectul frecvenței, dar și pentru că denotă agresivitate. Este necesară însă o anumită precauție la copiii mai mici de 6 ani, pentru a nu lua drept justificare ceea ce este doar o descriere a animalului ales sau respins.

De asemenea, nu orice răspuns care nu este banal semnalizează o anormalitate. Denumirea unui animal inexistent în listele de răspunsuri-tip poate fi indiciul unei precocități intelectuale sau al unei experiențe recente (o lectură, o vizită la grădina zoologică), ceea ce se descoperă prin investigații ulterioare.

[1] *E* — vouloir être; *nE* — ne pas vouloir être; *A* — aimer; *nA* — ne pas aimer.

Un alt criteriu luat în considerare este *indicele de polaritate*, calculat după formula:

$$I.P. = \frac{(E + A) - (nE + nA}{E + A + nE + nA}$$

Polaritatea este complet negativă (—1) pentru un animal care este respins de toți copiii grupului etalonat. Polaritatea este complet pozitivă (+1) pentru animalul ales de toți copiii. În analiza cazului individual se consideră, în general, aberant un răspuns în care este ales (sub forma *E* sau *A*) orice animal cu polaritate puternic negativă (—70) și este respins (*nE* sau *nA*) orice animal cu polaritate puternic pozitivă (+70). Acest criteriu este în mai mare măsură valabil atunci cînd se referă la *E* și la *nE* decît la *A* și *nA*.

Autorii menționează că răspunsuri în care se face referire la insecte, moluște, iar în justificări apar observații ca acestea: „le omorîm", „le strivim", „nu trăiesc mult" se întîlnesc la copiii cu serioase tulburări. Dar, ca în cazul oricărui răspuns, „trebuie analizat protocolul în ansamblu, înainte de a stabili un diagnostic" [318, p. 38].

Partea a doua a examenului se referă la *perioadele vieții* și are drept scop să stabilească modul cum trăiește copilul situația prezentă, în raport cu amintirea pe care o are despre trecutul său și cu ideea pe care și-o face despre viitor.

După ce subiectul spune ce vîrstă are, i se pun următoarele întrebări (în ordinea indicată): „Ce ai prefera? Să fii un copil mic sau să fii un om mare, sau să fii ca tine, un copil de... ani?" În întrebarea a doua și a treia subiectul este invitat să spună dacă i-ar plăcea să aparțină perioadelor pe care nu le-a indicat în primul răspuns. De exemplu, dacă a spus că ar prefera să fie un om mare, este întrebat în continuare: „Ți-ar plăcea să fii un copil mic?", iar apoi: „Ți-ar plăcea să fii de... ani?" La sfîrșit, copilul este invitat să justifice afirmațiile sale, mai precis să indice avantajele și dezavantajele perioadelor de vîrstă discutate. Răspunsurile sînt raportate la etaloanele stabilite în funcție de vîrstă și de sex.

A treia parte a examenului urmărește *atitudinea copilului față de sexul opus și față de sexul propriu.* În acest

scop, cînd este băiat i se pune întrebarea dacă ar prefera să fie fată, și invers. Se consideră ca indice de tulburare dorința de a aparține sexului opus. În continuare, subiectul este întrebat dacă va dori să se căsătorească și să aibă copii.

În răspunsurile obținute sînt implicați, în afară de factorii de vîrstă, sex și mediu, factori variabili de la un individ la altul, sau chiar la același individ de la un moment la altul. „Hazardul circumstanțelor face adesea să intervină cauze nesemnificative în comparație cu pretențiile noastre psihologice" [318, p. 10]. Din cele trei părți, care constituie examenul, prima (bestiarul propriu-zis) necesită maximum de prudență în interpretare.

Metoda elaborată de R. Zazzo și T. Mathon nu vizează descoperirea inconștientului și din acest motiv nu este un test proiectiv, „dacă se înțelege prin test proiectiv o probă care are pretenția de a explora profunzimile inconștientului printr-o întreagă pădure de simboluri" [318, p. 3]. Dar — scriu autorii — adesea se riscă să se treacă pe lîngă probleme căutînd profunzimi care nu există, mai ales la copiii mai mici.

Făcînd o analiză a utilității probei în practica psihiatrică infantilă, L. Moor apreciază pozitiv faptul că are o tehnică simplă, că „rămîne pe planul situațiilor actuale, de care copilul este conștient sau aproape conștient". Există însă inconvenientul că o notare cantitativă luată *ad litteram* poate duce la erori [204, p. 162].

Considerații în legătură cu valoarea diagnostică a chestionarelor de personalitate. Limitele metodei inventarelor de personalitate sînt mai evidente decît în cazul testelor de eficiență; în consecință, este preferabil — scrie R. Meili — ca ele să nu fie utilizate decît atunci cînd este suficientă o apreciere aproximativă a manifestărilor unei persoane [199, p. 148]. Afirmația lui R. Meili se referă la chestionarele care urmăresc stabilirea unei singure variabile: introversiune-extraversiune, dominație-supunere etc. Ea este însă valabilă — după părerea noastră — pentru orice chestionar de personalitate.

Rezultatele chestionarelor sînt demne de o oarecare încredere în măsura în care subiectul răspunde cu sinceritate; într-un astfel de caz se obțin informații directe despre viața

sa psihică. „Să presupunem, — de exemplu — scrie H. E. Garrett și M. R. Schneck — că un om notează că este timid, că este deranjat de bătăile inimii... problema dacă el posedă în mod real simptomele sau atitudinile și interesele pe care le descrie nu este de mai mare importanță decît faptul că el *consideră* că le are" [103, p. 145].

Există însă numeroase situații care determină falsificarea răspunsurilor. În primul rînd, poate apărea o deformare deliberată a lor, atunci cînd persoana care completează chestionarul are interesul să se prezinte într-o lumină favorabilă sau nefavorabilă. Scările de control introduse de *MMPI* aduc o oarecare ameliorare sub acest aspect, dar nu o rezolvare deplină.

Chiar atunci cînd unii subiecți doresc să completeze cu toată onestitatea un chestionar de personalitate pot apărea deformări. Mecanismele de autoapărare îi fac — mai ales pe nevrotici și pe psihotici — să-și interpreteze într-o altă lumină conduita și trăirile, decît sînt acestea reflectate în anturajul lor normal.

Întrebările unui chestionar de personalitate pot fi înțelese altfel de unii subiecți decît de populația asupra căreia s-a făcut etalonarea, în funcție de anumite experiențe personale. „La nivelul personalității nu se poate afirma cu siguranță că aceleași simptome indică aceeași trăsătură la două persoane" [G. Allport, după 93, p. 19]. De exemplu, deși există justificarea statistică că o persoană care declară că ține un jurnal intim este introvertită, uneori jurnalul este realizat în scopul unui cîștig material, prin publicarea lui, dar acest aspect nu reiese din completarea chestionarului. Răspunsuri similare pot avea o motivație diferită, iar uneori răspunsuri diferite decurg din aceeași motivație. P. Eisenberg extrage 25 de întrebări din inventarul de Neuroticism al lui Thurstone, și anume pe acelea care aveau cea mai mare consistență internă. Iată cîteva din aceste întrebări, la care se poate răspunde prin: „da", „nu" sau „?": „Îți place să fii singur?", „Strigi frecvent?", „Ești deranjat atunci cînd cineva îți privește lucrul, chiar atunci cînd e bine făcut?", „Te supără critica?", „Treci strada ca să eviți să întîlnești pe cineva?" etc. Chestionarul a fost prezentat unor studenți și după ce l-au completat, li s-a cerut să revină și să explice de ce au răspuns „da" sau „nu" la diferite întrebări și ce

înțeles acordă întrebărilor. Autorul găsește că unii subiecți răspund la o întrebare „da" din aceleași motive pentru care alții răspund „nu" sau indică semnul interogării. Concluzia lui Eisenberg este că în încercarea de a se ajunge la o măsurare rapidă a personalității „unii cercetători au sacrificat cel mai important aspect, motivația individului și modul în care el privește situațiile" [93, p. 37].

Inventarele de personalitate, cu toate limitele pe care le prezintă, furnizează totuși — atunci cînd sînt folosite de psihologi și psihiatri cu o profundă cunoaștere a problemelor cercetate cu ajutorul lor — unele indicații. Principalul lor avantaj este că, putînd fi aplicate colectiv, servesc unor examinări în masă, în scopul unei prime depistări. Acest avantaj este și mai evident în prezent, cînd, folosind foi de răspunsuri speciale, se face o cotare automată cu ajutorul mașinilor de calcul.

Este indiscutabil faptul că un chestionar oferă un material informativ de o mai mică valoare decît o convorbire psihiatrică cu pacientul. Nu numai că discuția este mult mai flexibilă, dar se obțin date utile din observarea reacțiilor corporale, a atitudinilor, din intonația persoanei examinate. Chestionarele sînt utilizate însă atunci cînd un examen psihiatric, deși necesar, nu poate fi realizat. Ele se mai utilizează și ca un instrument auxiliar al examenului psihiatric (mai ales *MMPI*), permițînd o evaluare cantitativă. Acest din urmă aspect are o aplicabilitate clinică, în primul rînd pentru urmărirea efectelor anumitor măsuri terapeutice [86, p. 161—181].

Trebuie însă avut în vedere că, în general, răspunsurile nefavorabile indică în mod mai precis prezența unei dezadaptări decît indică răspunsurile favorabile prezența normalității [169, p. 343].

Referindu-se la problema metodelor pe care profesorii le pot folosi în activitatea școlară pentru aprecierea obiectivă a elevilor, Gh. Zapan accentuează necesitatea de a se dezvolta la elevi capacitatea de a se autocunoaște, ceea ce i-ar ajuta în aprecierea mai obiectivă a semenilor (315). Stimularea de către părinți, educatori a unei astfel de continue raportări a imaginii despre sine la imaginea pe care o au ceilalți constituie, credem, un factor favorizant al sănătății psihice.

În ultimul timp inventarelor de personalitate (de exemplu, *Mooney Problem Check List*) a început să li se acorde o funcție nouă, și anume, ele servesc subiectului pentru o autoobservare sistematică, pe baza căreia se realizează apoi consultația psihologică și psihoterapia.

Fidelitatea și validitatea chestionarelor de personalitate au constituit obiectul a numeroase analize. În general s-au constatat coeficienți de fidelitate ridicați. De exemplu, Woodworth obține cu chestionarul său original o fidelitate de 0,90. Pentru testul de igienă mintală Colgate coeficientul a fost de 0,85 în cazul repetării și de 0,79 prin metoda înjumătățirii [Hoitsma, după 291, p. 185]. Cady obține la chestionarul său coeficienți de 0,47 și 0,49.

Validitatea chestionarelor de personalitate este însă discutabilă. „Unele dintre cele mai cunoscute și folosite teste de personalitate de tipul creion-hîrtie au fost puse cu aroganță în vînzare, fără o serioasă încercare din partea autorilor de a le valida în mod obiectiv" [94, p. 385].

În general, validarea se înlocuiește cu stabilirea consistenței interne. Lipsa consistenței interne a unui chestionar îl face nevalid, dar prezența acestei consistențe nu-l face valid în mod necesar [94, p. 386]. Făcînd o trecere în revistă a mai multor studii, A. Ellis ajunge la următoarea concluzie: „Din cele 75 de încercări de a valida chestionarele de personalitate prin diagnoze psihiatrice sau psihologice, 36 au dus la rezultate pozitive, 9 pozitive dar îndoielnice, iar 30 de cercetări au ajuns la rezultate negative" [94, p. 406].

Desigur că validitatea redusă a chestionarelor nu este efectul exclusiv al deficiențelor lor. Lipsa de acord poate fi explicată în unele cazuri și prin inexactitatea diagnosticului psihiatric.

S-a ridicat și problema dacă aplicate individual chestionarele dau rezultate similare cu cele obținute într-o examinare de grup, în care subiecții au un contact redus cu psihiatrul sau cu psihologul și sînt, într-o anumită măsură, anonimi pentru acesta. Rezultatele a 15 studii trecute în revistă de A. Ellis dovedesc că validitatea chestionarului *MMPI* aplicat individual este mai evidentă, rezultatele fiind pozitive în 10 studii, îndoielnice în 3 și negative în 2.

În ultimul timp, atenția cercetătorilor se concentrează nu numai asupra alcătuirii chestionarelor, ci și asupra unei mai exacte stabiliri a dimensiunilor personalității, cu alte cuvinte, a domeniului ce trebuie explorat. Așa se explică tendința de a construi chestionare bazate pe analiza factorială (de exemplu, chestionarul lui Cattell, care măsoară 16 aspecte — 16 *PF Test* —, al lui Guilford, sau chestionarul de nevrozism al lui Eysenck).

Nu ne ocupăm aici de numeroasele chestionare de interese și de atitudini, al căror conținut și interpretare sînt dependente de condițiile sociale în care au fost create, avînd astfel o aplicabilitate limitată.

TEHNICILE PROIECTIVE

Caracterizarea generală și clasificarea. Tehnicile proiective — care s-au bucurat de o mare popularitate în ultimele decenii, mai ales în practica psihologilor clinicieni și a psihiatrilor din unele țări — sînt de o mare varietate, atît ca material utilizat, cît și ca mod de interpretare a răspunsurilor. Trăsătura comună a tehnicilor proiective constă în prezentarea unor stimuli cît mai nestructurați[1], mai ambigui, sau a unor stimuli incompleți. Sarcina trasată prin instrucția prealabilă avînd un caracter foarte general, dă o mare libertate subiectului în răspunsurile sale, favorizează activitatea imaginației acestuia.

Ideea care a stat la baza construirii metodelor pe care le vom analiza în paginile ce urmează a fost aceea că, în efortul de a structura materialul prezentat, de a găsi semnificația lui sau de a-l întregi, subiectul „proiectează" asupra stimulului propriile sale interese, aspirații, atitudini, conflicte, sau chiar moduri stabile de gîndire.

[1] După unii autori, slaba structurare nu ar caracteriza decît o parte din aceste metode, pe cele clasice (cum ar fi *metoda Rorschach, TAT*), dar nu și proba de asociații de cuvinte.

Denumirea de metode proiective — dată cam în același timp de către H. A. Murray [207] și de către L. K. Frank [99] — este rezultatul unei analogii cu un fenomen observat de Freud. Acesta considera fenomenul de proiecție ca un mecanism de autoapărare a paranoicilor, care constă în a atribui altor persoane ideile, intențiile proprii, a căror existență o persoană nu o admite în mod conștient sau care-i produc o anumită anxietate. Ulterior, Freud și alți autori constată că fenomenul de proiecție nu apare numai la paranoici, și numai ca un mecanism de autoapărare; el are un caracter mai general.

Cu toată extinderea sensului termenului de proiecție, unii autori consideră că denumirea de tehnici *proiective* este inadecvată, deoarece în timpul executării unei astfel de probe nu intră în acțiune mecanismul de proiecție în sensul utilizat de psihanaliști, mecanism care s-ar realiza inconștient, constituind o modalitate de descărcare a tensiunii psihice; însuși Murray, care a contribuit la fixarea ei, o preferă pe cea de „teste de apercepție". Cattell recomandă pentru această categorie de metode denumirea de „teste de dinamism", iar Eysenck pe cea de „teste nestructurate".

Multe din materialele testelor de proiecție erau cunoscute psihologilor — în forme mai mult sau mai puțin asemănătoare —, dar ele fuseseră create în scopul studierii unor aspecte psihice mai limitate și de pe alte poziții teoretice. De exemplu, A. Binet și V. Henri recomandau petele de cerneală ca pe una din probele de cercetare a imaginației, cu mult timp înaintea elaborării metodei Rorschach [27]. Mai mult, S. Sharp (1899) stabilește, pe baza răspunsurilor provocate de astfel de pete, două tipuri de imaginație: tipul constructiv, care sintetizează detaliile concrete, astfel încît formează unități semnificative, și tipul științific, orientat mai mult spre analiză decît spre sinteză creatoare (310, p. 625). Descrierea conținutului unor imagini constituia o tehnică cunoscută în psihologie, înainte de elaborarea testului de apercepție tematică *(TAT)*. Lui A. Binet o astfel de situație îi furnizează date despre nivelul intelectual al copiilor. L. A. Schwartz folosește imaginile cu situații sociale ca punct de plecare pentru a realiza interviul psihiatric al tinerilor delincvenți.

Autorii tehnicilor proiective utilizează însă materiale de genul celor amintite de pe pozițiile concepției *holiste* a

personalității. Iată cum este descrisă apariția uneia dintre primele metode proiective: „Pentru a înțelege metoda Rorschach pare necesar să schițăm fondul apariției sale... Concepția atomistică a personalității a fost contestată. Personalitatea ca un mănunchi de caracteristici, fiecare din acestea fiind supusă identificării, segregării și măsurării, formînd împreună un întreg care era suma părților sale, a întîlnit o rezistență. Noile discipline — Psihologia configurațională, Psihanaliza, Tipologia, Psihodiagnosticul și Psihologia Înțelegerii — concepeau personalitatea mai mult decît suma unor calități statice, în primul rînd ca un întreg viu, în funcțiune, ca o *sinteză dinamică*" (130 p. 529—530). În acest fel, prin tehnicile proiective sînt urmărite nu numai diferitele aspecte ale personalității, ci și interacțiunea acestora, interacțiune care determină specificitatea unei personalități.

Metodele proiective au o legătură — mai directă sau mai indirectă, mai evidentă sau mai puțin evidentă — cu concepția și metoda psihanalitică[1], la care nu aderă toți clinicienii, fie psihologi, fie psihiatri, ceea ce face ca ele să aibă o utilizare limitată. Scopul final al tehnicilor proiective este de a descoperi ceea ce cu ajutorul altor metode — de exemplu, cu ajutorul chestionarelor de autoevaluare — nu s-ar putea explora, cu alte cuvinte, ceea ce este mai ascuns, ceea ce uneori nu este accesibil nici conștiinței persoanei examinate.

Avantajul tehnicilor proiective ar consta și în faptul că situația în care este pus subiectul este de așa natură, încît el nu-și dă seama (dacă nu cunoaște în mod amănunțit tehnica respectivă) nici de scopul în care sînt puse întrebările, nici de modul cum pot fi interpretate răspunsurile, ceea ce reduce în mod simțitor intervenția simulării, care — așa cum s-a văzut — scade atît de mult valoarea materialului cules cu ajutorul chestionarelor. În plus, materialul utilizat, sarcina fixată, îndepărtează barierele dintre examinator și subiect, acesta din urmă exprimîndu-se mai liber. Pe această cale se obțin date suplimentare (în afara celor provocate direct de stimuli, și care sînt cotate), ce pot servi ca punct de plecare unor discuții mai libere sau semnalizează necesitatea aplicării

[1] Deși unii psihanaliști ortodocși consideră insuficiente metodele proiective.

altor metode de diagnostic. Acest avantaj lipsește însă în cazul persoanelor cu capacități limitate de exprimare (fie din cauza inculturii, fie a unui nivel intelectual sau de limbaj scăzut). De asemenea, unele materiale au un caracter prea simplist pentru adulții cu intelect superior dezvoltat,

Tehnicile proiective prezintă însă serioase limitări, ceea ce face ca ele să nu fie acceptate în mod unanim, mai ales de pe pozițiile teoretice ale psihologiei experimentale, sau de pe pozițiile psihometriei. S-a arătat că materialul și situația în care este plasat subiectul sînt de așa natură, încît să dea o cît mai largă posibilitate de exprimare, de manifestare a unor aspecte care determină specificul personalității. Dar aceasta însăși face ca răspunsurile să fie echivoce, de o mare varietate. Dacă nu există două personalități identice, nu există nici răspunsuri absolut identice, de unde dificultatea clasificării și a cotării lor. Chiar dacă în cotarea răspunsurilor există anumite criterii obiective (de exemplu, în metoda Rorschach), interpretarea materialului obținut are de cele mai multe ori un caracter personal, fiind mult influențată de poziția teoretică a examinatorului, de experiența sa clinică, de „intuiția" sa, iar uneori este influențată chiar de personalitatea examinatorului. L. L. Thurstone pe bună dreptate formulează cerința ca testele să fie proiective pentru subiecți, dar nu și pentru examinatori, ceea ce adesea se petrece în realitate.

O altă limitare generală constă în faptul că pentru unele din tehnicile proiective lipsesc datele normative sau acestea au un caracter aproximativ. Experiența clinică a examinatorului — oricît de bogată ar fi aceasta — nu poate suplini o astfel de lipsă, cu atît mai mult cu cît ea este bazată în primul rînd pe cazuri patologice. Este însă necesară și o cunoaștere amplă a modului cum se comportă populația normală într-o situație similară, a influenței diferiților factori (educația, mediul social etc.).

S-au propus mai multe criterii de clasificare a metodelor proiective: natura materialului, activitățile executate de către subiect, și, în fine, scopul utilizării metodei [269, p. 267].

L. K. Frank obține 5 grupe de metode, pe baza criteriului activității realizate de subiect. Metodele constitutive se caracterizează prin faptul că subiectul execută o structurare a unui material relativ nestructurat, prezentat în calitate de

stimul (tehnica Rorschach este tipică pentru această categorie). Metodele constructive constau în organizarea, în aranjarea unui material (*testul mozaic*, de exemplu). Metodele interpretative utilizează un material în care subiectul descoperă anumite semnificaţii afective (de exemplu, *TAT*). Metodele refractive pornesc de la ipoteza că personalitatea se manifestă în distorsiunea ce are loc în mijloacele de comunicare (grafologia este exemplul cel mai tipic). Metodele cathartice utilizează materiale sau situaţii care favorizează reacţiile emoţionale ale subiecţilor, servind în acelaşi timp şi pentru diagnostic şi pentru psihoterapie (de exemplu, psihodrama).

O largă circulaţie are clasificarea de mai jos, realizată de G. Lindzey.

În *tehnicile asociative* subiectul răspunde la stimulul prezentat de examinator cu primele idei, imagini care-i vin în minte, ceea ce face ca ideaţia să fie redusă la minimum (proba Rorschach, testul norilor al lui Stern).

Tehnicile constructive dau o mare libertate de creaţie. Spre deosebire de tehnicile asociative, cele constructive angajează pe subiect într-o activitate cognitivă şi imaginativă mai complexă (*TAT, MAPST* etc.).

Tehnicile de completare se diferenţiază de cele asociative prin faptul că atît stimulul cît şi răspunsul sînt mai complexe, iar răspunsul este mai puţin prompt. Spre deosebire de tehnicile constructive, cele de completare produc răspunsuri mai simple şi mai limitate (de exemplu, testul de completare de propoziţii).

Tehnicile de alegere sau de ordonare cer subiectului să aleagă din mai multe alternative elementul sau aranjamentul care lui i se pare mai potrivit sub aspectul corectitudinii, al atractivităţii.

Tehnicile expresive constituie o legătură între metodele de diagnostic şi cele terapeutice. În realizarea acestor probe, subiectul nu numai că se dezvăluie, dar descoperirea conflictelor sale ajută ameliorării adaptării (testul de pictură cu degetele, psihodrama) [181].

Sînt cunoscute şi alte clasificări (de exemplu, cea a lui Bell, cea a lui Eysenck), dar deoarece grupele obţinute se

suprapun parţial cu cele descrise, nu le mai prezentăm. În continuare, vom descrie diferitele metode, folosind grupele principale din clasificarea lui G. Lindzey.

METODE ASOCIATIVE

METODA RORSCHACH

Metoda, cunoscută şi sub denumirea de proba petelor de cerneală, a fost elaborată de psihiatrul elveţian H. Rorschach, care o descrie în lucrarea sa apărută în 1921 [252; 253].

În perioada de fixare a metodei, H. Rorschach a lucrat cu numeroase pete de cerneală şi cu subiecţi aparţinînd diferitelor grupe psihiatrice. Pe baza a numeroase încercări, el a selecţionat acele imagini care prin răspunsurile, prin asociaţiile pe care le provocau, diferenţiau mai net indivizii aparţinînd variatelor sindroame psihiatrice şi persoanele normale cu caractere psihice cunoscute. Materialul păstrat în forma ultimă a metodei Rorschach originale constă din 10 imagini standard; 5 din imagini sînt realizate în nuanţe de negru şi cenuşiu, 2 conţin porţiuni colorate în roşu, iar 3 sînt multicolore.

Planşele se prezintă una cîte una, în ordine determinată. În momentul descoperirii imaginii, subiectului i se pun următoarele întrebări: „Ce poate fi?", „Ce-ţi aminteşte?" şi i se atrage atenţia să dea cît mai multe răspunsuri, specificîndu-se că nu există răspunsuri bune sau rele. Timpul de examinare a fiecărei imagini nu este limitat, dar se notează în protocol cîte secunde au trecut din momentul prezentării cartonaşului şi pînă la obţinerea primului răspuns. Imaginile sînt aşezate în poziţia standardizată, dar subiectul este liber să le întoarcă cum doreşte pentru a „vedea" ceva; în protocol se indică, prin orientarea unui unghi, direcţia în care a fost ţinut cartonaşul în găsirea răspunsului respectiv.

După ce au fost trecute în revistă toate cele 10 cartonașe, adică după perioada asociației libere, se trece la etapa a doua a examenului, în care subiectul este interogat, în legătură cu fiecare imagine, *unde* a văzut ceea ce a indicat în răspunsurile sale și *de ce* i-au fost sugerate acestea.

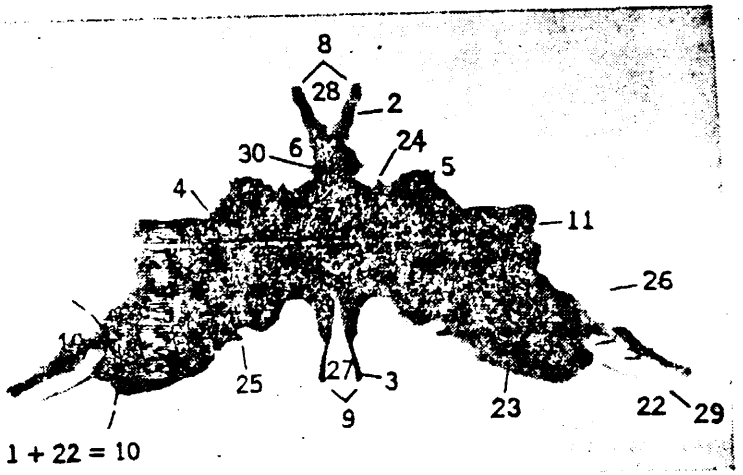
În cotarea răspunsurilor se iau în considerare multiple aspecte, dar aici ne vom opri asupra celor mai importante.

Numărul răspunsurilor (uneori se utilizează denumirea de productivitatea răspunsurilor și simbolul[1] R). H. Rorschach consideră că numărul asociațiilor concretizate în răspunsuri ar depinde mai mult de particularitățile emoționale decît de cele intelectuale. Persoanele care dau un număr mai mic de răspunsuri ar fi depresive, ursuze, lipsite de amabilitate, sau lipsite de energie mintală. Un număr de răspunsuri sub medie dau și persoanele ambițioase, preocupate de perfecțiune, care preferă să dea răspunsuri puține la număr, dar elaborate la un înalt nivel. Invers, subiecții care dau răspunsuri mai numeroase decît media au o dispoziție veselă, multă fantezie, sînt preocupați să lucreze bine. Valoarea acestui indice depinde însă și de calitatea răspunsurilor; dacă la repetate planșe subiectul indică un conținut asemănător (de exemplu, în toate „vede" păsări sau insecte), poate fi suspectat că are o inteligență redusă.

După cum reiese din cele de mai sus, criteriul numărului răspunsurilor este destul de imprecis, ca și descrierea trăsăturilor psihice evidențiate pe baza lui.

Locația (sau tipul de aprehensiune) indică organizarea perceptivă. Cu alte cuvinte, operîndu-se cu acest criteriu, se stabilește dacă percepția este globală și conținutul răspunsului se referă la pată în întregime, în care caz se notează *G* (*G*=fr. global; *W*=engl. whole), sau percepția este analitică, desprinzîndu-se un detaliu extins (*D*), ori un detaliu foarte limitat (*Dd*). Se disting de asemenea detaliile oligofrenice (*Do*), care constau în desprinderea nu a unor forme umane în întregime, ci a unor părți ale acestora.

[1] Pentru a se realiza o unificare a simbolurilor din diferite limbi, s-a propus utilizarea inițialelor termenilor latini care denumesc tipurile de răspunsuri. În scopul facilitării înțelegerii studiilor din literatura mondială de specialitate consacrate tehnicii Rorschach, vom indica simbolurile utilizate în limba franceză și în cea engleză.



Planșa V din testul Rorschach

Pentru a se ușura cotarea, S. Beck a elaborat o hartă de locație Rorschach, în care sînt fixate numere indicative pentru diferitele fragmente ale fiecărei imagini, fragmente care în mod uzual servesc ca stimuli asociativi.

Uneori, răspunsul este sugerat nu de părțile colorate, ci de spațiile albe dintre acestea (*Dbl*=fr. détail blanc sau *Di*=détail intermédiaire; *S*=eng. space).

O mare proporție de răspunsuri *G* (*W*) ar indica predominarea gîndirii abstracte, o elaborare rațională a realității. Invers, un număr ridicat de *D* s-ar obține la persoanele impulsive, preocupate de lucruri mărunte, lipsite de originalitate. Apariția în răspunsuri a unor detalii minore, neuzuale (*Dd*) poate indica preocupări obsesive, stări anxioase.

Determinanta se referă la însușirea perceptivă ce se concretizează în răspuns (formă, culoare, mișcare, perspectivă). În mod frecvent, subiecții realizează asociații pornind de la desprinderea anumitor *forme*. Rorschach a indicat

[1] Imaginile prezentate cu titlu informativ redau într-un mod cu totul aproximativ materialul original; ele nu au nici dimensiunile, nici toate combinațiile de umbre ale acestuia. Cifrele din planșa V și din planșa II constituie indicarea locației, după S. Beck.

formele „văzute" de jumătate sau de mai mult de jumătate din cei 405 subiecți cu care a lucrat (distribuiți în următoarele categorii: normali, schizofreni, maniaco-depresivi, epileptici, paralitici, demenți senili, demenți aterosclerotici, alcoolici, imbecili, debili). Răspunsurile sînt notate cu *F+* atunci cînd subiectul percepe o „formă bună", de exemplu în planșa V un liliac. Asemănarea ce există între pată și un liliac cu aripile întinse indică un nivel ridicat de organizare a impresiilor senzoriale. În schimb, considerarea imaginii ca reprezentînd un tract intestinal se notează cu *F—*. Acest din urmă tip de răspunsuri indică percepții denaturate de trebuințe, de interese, sau de emoții deosebit de acute. S-au făcut numeroase încercări de fixare a criteriului de distingere a *F+* de *F—*, pe baza frecvenței de apariție a lor la populația normală. Unii autori [236, p. 147] sînt de părere că examinatorul însuși trebuie să judece dacă răspunsurile — mai ales în cazul celor originale — au sau nu o corespondență suficientă cu imaginea.

Se consideră că proporția de *F+* în protocolul unui subiect este expresia nu numai a nivelului intelectual, a capacității de sesizare a particularităților mediului, dar și a posibilităților de integrare adaptativă, de acomodare a reacțiilor pe baza unei analize obiective a mediului. Schizofrenii, de exemplu, desprind adesea forme bizare.

Din datele lui S. Beck [19, p. 123] rezultă că la adulții normali, cu inteligență superioară, procentul de *F+* este de 85—95; la cei cu inteligență medie proporția este 75—90. Minimumul critic de *F+* pentru un adult normal este de 60% și scade în psihozele afective pînă la 40%. La copiii normali, peste 10 ani, proporția de *F+* este de 60—85%; la întîrziații mintal de gravitate medie procentul scade la 45—70. Din datele de mai sus se vede, pe de o parte, marea suprapunere a cazurilor extreme, iar pe de altă parte, nivelul extrem de scăzut al „formelor bune" în cazul psihozelor afective.

Culoarea constituie o altă variabilă, desprinsă uneori ca un indiciu suplimentar al formei *(FC)*; alteori referirea se face în primul rînd la culoare, forma fiind secundară (*CF*); cînd asociațiile sînt provocate numai de culoare, se notează simbolul *C*.

La imaginile acromatice, însești combinațiile de lumini și umbre pot sugera un răspuns (în franceză se utilizează

simbolul *cl.ob.*=clair-obscur; în engleză se notează *Sh*=shade, umbră, sau *T*=texture). Referirile la culoare dau indicații asupra vieții afective.

Unii autori amintesc un tip de reacție numit „șocul culorii" care se întîlnește la persoane cu nevroză anxioasă, lipsite de echilibru emoțional, și constă în lungirea timpului de reacție (la prima apariție a unei planșe colorate), în răspunsuri bizare.

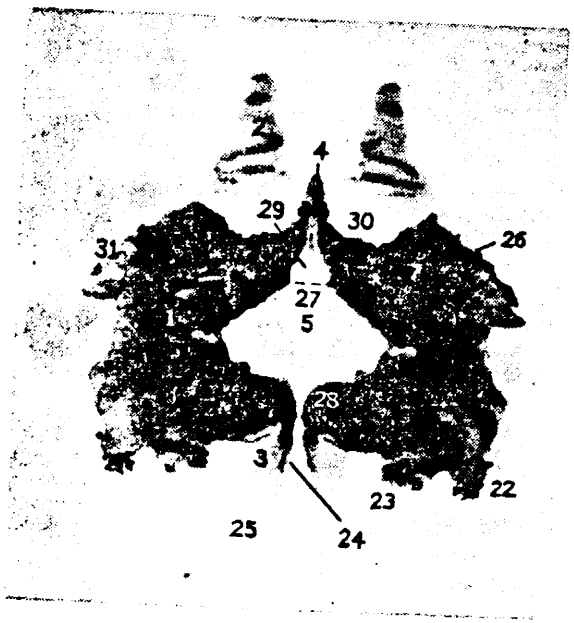
Mișcarea (*K*=fr. kinesthesie, sau *M*=engl. mouvement) constituie o variabilă cu o mare valoare diagnostică în sistemul Rorschach. Existența în protocolul unui subiect a unui număr mare de răspunsuri de tipul *K*, adică de răspunsuri în care ființa sau obiectul desprins din imagine este văzut în mișcare, ar denota introversiune, o preocupare pentru viața interioară, fantezie și relații personale mai degrabă intensive decît extensive. Mai mult decît atît, Rorschach și continuatorii săi caută să desprindă unele particularități din însăși natura mișcărilor indicate. Astfel, subiecții care văd mișcări de extensiune sînt considerați activi, cu puternică trebuință de autoafirmare, deși adesea manifestă inhibiții nevrotice. Subiecții care văd mișcări de flexiune sînt pasivi, resemnați, neurastenici. Apariția răspunsurilor de tipul *K* ar fi determinată, consideră Rorschach, de evocarea unor engrame kinestezice.

Conținutul este apreciat în mod relativ diferit de către autorii care au dezvoltat metoda lui Rorschach (mort foarte tînăr, curînd după apariția primei ediții a lucrării sale). În general se consideră simptomatic faptul că se face referire la ființe, sau la obiecte inanimate. Se notează dacă imaginile i-au sugerat subiectului oameni (*H*), animale (*A*), desene anatomice (*Anat*), peisaje, artă abstractă etc. Abundența referirii la animale ar indica o tendință spre stereotipie, imaturitate a gîndirii.

Pentru psihodiagnosticienii de formație psihanalitică au importanță și răspunsurile cu valoare simbolică, prin care se exteriorizează anumite dorințe, neliniști. De exemplu, faptul că în unele imagini pacientul vede marionete este interpretat ca tendință schizoidă, ca trăire a sentimentului de a fi influențat de alții. Răspunsurile referitoare la mască, dinte, ochi, ar indica o afectivitate acută (o stare de agresivitate,

dorința de a apărea altfel, sentimentul de jenă și teama de a fi descoperit, sentimentul de culpabilitate etc.).

Banalitatea-originalitatea (în literatura de limbă engleză, pentru răspunsurile banale se utilizează termenul de „popular") este un alt criteriu de care se ține seama în interpretarea unui protocol. Originale se consideră răspunsurile care apar la 1 din 100 de cazuri — fiind date de persoane creative sau deosebit de inteligente — cu condiția ca ele să fie de tipul *F+* și să conțină o proporție ridicată de *G*. O mare proporție de răspunsuri *Ban* ar indica un anumit conformism. Cotarea originalității nu este însă atît de facilă pe cît consideră Rorschach, scrie M. R. Hertz [128, p. 48], deoarece intervine relația dintre percepție și limbaj. Desprinderea aceluiași detaliu și denumirea lui ca reprezentînd un „șarpe" este un răspuns banal, în timp ce utilizarea denumirii de „cobră" se cotează ca un răspuns original, dacă se ține seama numai de frecvența cu care apare unul sau celălalt răspuns. Sub aspectul perceptiv însă, diferențele sînt mici.



Planșa II[1] din testul Rorschach

Dăm spre exemplificare modul de traducere a unui răspuns în simbolurile adecvate. În planșa II un subiect vede doi clovni care dansează.

G — subiectul a perceput imaginea global;

H — conținut uman;

K — oamenii sînt în mișcare;

Ban — răspunsul e banal.

[1] În original segmentele indicate cu 2 și 3 sînt colorate în roșu.

Se fixează numărul total al diferiților indici la cele 10 imagini și, pe baza frecvenței răspunsurilor de diferite tipuri, se deduc anumite particularități psihice ale persoanei supuse examinării.

Tabloul de ansamblu, psihograma, rezultă nu atît din considerarea valorilor absolute ale diferiților indici, cît din relația, din configurarea lor. „Noi nu putem să interpretăm întotdeauna același factor Rorschach ca avînd în mod precis aceeași valoare din punctul de vedere al personalității" [20, p. 485]. De exemplu, H. Rorschach considera că răspunsurile de tipul *C* ar fi indicative ale particularităților afective. Astfel, persoanele stabile din punct de vedere afectiv, sau cele reținute, nu dau răspunsuri *C*, sau dau foarte puține, în comparație cu persoanele cu afectivitate labilă, la care sînt numeroase. Dar un tablou mai nuanțat al afectivității se obține numai dacă se ține seama de raportul dintre *C* și *F*. Prezența răspunsurilor cu referire numai la culoare (*C*) este un indiciu de impulsivitate. *CF* denotă instabilitate, iritabilitate și sugestibilitate. *FC*, în schimb, predomină la persoane cu o excitabilitate afectivă și sensibilitate normale, capabile să stabilească relații afective cu persoanele din jur, care au control emoțional.

Iată și semnificația altui raport. Numărul mare de răspunsuri care fac referiri la detaliile albe, adică preferința pentru fond, nu pentru figură, ar denota încăpățînare, negativism. Dacă însă subiectul care dă un număr mare de astfel de răspunsuri are, în același timp, un *C* superior lui *K* (deci mai multe răspunsuri determinate numai de culoare decît răspunsuri referitoare la mișcare) prezintă o încăpățînare constructivă. Invers, un număr mare de detalii albe, însoțit de predominarea lui *K* față de *C*, ar denota o încăpățînare destructivă. O astfel de relație este întîlnită mai ales la schizofrenii catatonici.

O altă relație, căreia i se acordă o mare valoare diagnostică, este cea dintre *K* și *C*, care ar constitui un indice cantitativ al tipului de experiență, adică al raportului dintre controlul introversiv și reactivitatea extratensivă. Indivizii la care *K* predomină asupra lui *C* sînt introversivi, orientați cu precădere spre lumea lor interioară, plini de fantezie, puțin adaptabili realității. Invers, persoanele ce aparțin tipului extratensiv, la care *C* predomină asupra lui *K*,

au o viaţă psihică dirijată spre exterior, sînt practice, au o bună adaptabilitate la realitate, o afectivitate superficială, motricitate labilă. Dar, consideră Beck, semnificaţia răspunsurilor *M*(*K*) poate să fie diferită în funcţie de specificul organizării personalităţii. Persoanele ce se află între aceste două extreme şi la care, în acelaşi timp, predomină *F*+, reuşesc să realizeze un control raţional atît asupra fanteziei, cît şi asupra răspunsurilor lor afective. Se mai distinge tipul coartativ, pedant, depresiv, care dă foarte puţine răspunsuri *C* şi *K*, predominînd *F*. Tipul ambiegal, care dă aproximativ la fel de multe răspunsuri *K* şi *C*, se întîlneşte la persoanele care suferă de fobii, de obsesii, sau la catatonici. Numărul de *G* îşi găseşte adevărata semnificaţie numai în combinaţie cu *Ban*; chiar atunci cînd subiectul dă numeroase răspunsuri *G*, dacă acestea sînt banale, indică superficialitate, gîndire conformistă.

Iată cum se combină variabilele analizate în nevroze: foarte puţine răspunsuri de mişcare, puţine sau deloc *FC*, refuz de a răspunde la una sau mai multe imagini, un număr mic de răspunsuri [după 100, p. 635].

Examinatorul ia în considerare şi alte aspecte legate de conduita subiectului în timpul executării probei: mimica, expresiile verbale spontane şi mai ales refuzul de a interpreta anumite planşe.

Fundamentarea probei a fost iniţial empirică, iar unele aspecte, de exemplu semnificaţia răspunsurilor de tipul *C*, sînt explicate de H. Rorschach într-un mod general. Astfel, el scrie: „Se ştie de mult că trebuie să existe o foarte strînsă legătură între culoare şi afectivitate: persoana posomorită este una care «vede totul în negru», în timp ce despre o persoană bine dispusă se spune că «vede totul prin ochelari roz»" [după 236, p. 127].

Ulterior, s-a încercat o fundamentare teoretică şi experimentală mai amplă a metodei. Fiecare variabilă a fost urmărită la diferite grupe, în diferite condiţii naturale sau produse experimental. De exemplu, pentru a se vedea efectele culorii asupra răspunsurilor, s-au prezentat imagini acromatice corespunzătoare celor cromatice din seria originală [172, p. 506]. Semnificaţia clarobscurului la rîndul său a fost obiectul unor minuţioase analize [129, p. 123]. Într-un alt

studiu, subiecţilor li s-a cerut să-şi limiteze răspunsurile la categoria asociaţiilor sexuale [274, p. 466].

De un mare interes se pot considera studiile efectuate de G. Marinescu, A. Kreindler şi colaboratorii, orientate spre interpretarea fiziologică a răspunsurilor la Rorschach [196, p. 14]. Faptul că imaginea este percepută în ansamblu este explicat prin iradierea rapidă a excitaţiei în analizatorul vizual. Atunci cînd o porţiune limitată a imaginii provoacă o excitaţie, iar aceasta o inducţie negativă, care limitează iradiaţia, apar interpretări de tipul *D* sau *Dd*. La unii subiecţi, şi anume la cei cu o dezvoltată inteligenţă, se face o continuă trecere de la *G* la *D* şi apoi la *Dd*, ceea ce denotă că la început excitaţia a iradiat larg în analizatorul vizual, iar apoi s-a concentrat progresiv. În sprijinul acestei explicaţii vine şi faptul că la subiecţii maniaci se obţine o mai mare proporţie de *G* decît de *D*. Invers, la melancolici predomină *D*. Imaginile kinestezice se explică prin iradierea excitaţiei din analizatorul optic în cel kinestezic. În agitaţia maniacală, sau la subiecţii cu un temperament agitat, apar numeroase răspunsuri de tipul *K*. Din contră, depresivii, la care excitaţia iradiază cu mare dificultate în scoarţă, dau puţine răspunsuri *K*. Interesantă din punctul de vedere al acestei ipoteze este şi observaţia că la epileptici răspunsurile kinestezice sînt mult mai numeroase înainte de accesele convulsive şi mai rare după aceea.

În mod normal, există un raport direct între *K* şi *F*+, ceea ce se explică printr-o echilibrare a iradierii şi a inducţiei reciproce. La depresivi apar puţine *K*, dar multe *F*+, deoarece există o iradiaţie redusă şi o puternică inducţie. Invers, la agitaţi, la care iradiaţia este favorizată de slăbiciunea proceselor de inducţie reciprocă, apar mai numeroase *K* şi mai puţine *F*+.

Faptul că răspunsurile *C* indică o stare de excitabilitate a centrilor subcorticali ar fi confirmat de frecvenţa lor ridicată la bolnavii cu tulburări în funcţia ganglionilor subcorticali [148, p. 158].

Deosebit de interesantă este observaţia lui G. Marinescu şi a colaboratorilor săi cu privire la posibilitatea iradierii excitaţiei din analizatorul vizual şi către alţi analizatori decît cel motor. În aceste cazuri, subiecţii realizează asociaţii

cu elemente tactile (de exemplu, una din imagini dă impresia a „ceva spongios"), auditive („clopote care sună", „un om care rîde") etc.

Interpretarea fiziologică a răspunsurilor *Dbl* ni se pare de asemenea justificată. Spaţiul alb, care constituie un excitant slab pentru scoarţă, devine uneori mai puternic decît excitantul normal, pata de cerneală, această inversare fiind indiciul unor stări paradoxale.

Răspunsurile cu acelaşi conţinut (subiectul, de exemplu, vede în mai multe imagini cîte un animal) sînt în relaţie directă cu răspunsurile de tipul *Dd*, ceea ce ar indica o slabă iradiere a procesului de excitaţie în analizatorul vizual şi o slabă inhibiţie.

Valoarea şi limitele metodei Rorschach. Utilizarea petelor de cerneală ca material proiectiv implică ideea că percepţia[1] nu se reduce la o transformare a energiei fizice a stimulului într-o imagine. Percepţia este rezultatul atît al particularităţilor stimulului, cît şi rezultatul a ceea ce ne aşteptăm să vedem, iar acest din urmă aspect este determinat de interesele, de experienţa anterioară fixată în memorie, de întreaga personalitate. Factorii amintiţi sînt implicaţi în orice percepţie, dar influenţa lor este mai puternică atunci cînd stimulii sînt vagi sau ambigui, astfel că din modul de structurare a lor se deduc dorinţele, interesele, conflictele persoanei examinate.

Deşi stimulul este perceptiv, proba pune în evidenţă şi unele aspecte ale gîndirii, arată A. Rapaport. Răspunsurile sînt condiţionate de faptul că subiectul, dacă este normal, înţelege situaţia experimentală, instrucţia, şi încearcă să dea interpretări suficient de justificate prin calităţile perceptuale ale stimulilor, astfel el nu ajunge la combinaţii absurde, necontrolate.

Iată răspunsurile date de o schizofrenă la planşa II (pag. 72). În paranteză apar simbolurile şi cifrele care indică detaliul (după planşa de locaţie S. Beck), care a sugerat răspunsul. „Îmi pare că seamănă cu două feţe de cîine (*D* 1). Rouól seamănă cu flăcări (D 3). Dacă o întorc aceiaşi cîini s-au amestecat cu flăcările. În mijlocul flăcărilor este un

[1] În subtitlul cărţii sale, H. Rorschach face referiri la acest aspect, prin specificarea: „Ergebnisse eines Wahrnehmungsdiagnostischen Experiments" [252].

rege cu o mantie şi cu o coroană (W). Focul a dispărut şi aici este un văl alb. Flăcările au dispărut fiindcă au fost pe capul cîinilor. Regele stă cu mîinile încrucişate (*D* 4)".

Primele două răspunsuri sînt populare (banale), tulburările gîndirii încep să se vadă însă de la al treilea răspuns. Percepţia regelui este neuzuală, imaginea flăcărilor deosebit de vie şi, ceea ce este mai simptomatic, se observă o succesiune nelogică de idei („flăcările au dispărut fiindcă au fost pe capul cîinilor"). Astfel de succesiuni apar la schizofreni, din cauza unor asociaţii indirecte, în care anumite verigi sînt omise.

Iată cum este interpretată aceeaşi imagine de către o tînără căsătorită, supusă tratamentului psihiatric din cauza unei depresiuni, asociată cu sentimentul că este jignită şi maltratată de soţul său. „Îmi pare că este ceva mort, dar nu pot să-mi imaginez ce. Poate un fluture (*W*). Picioarele sale *(D 2)*, antenele *(D 25)*, aripile *(D 1)*. Pare că abia adineaori s-a lovit, nu e mort. Arată ca nişte pete de sînge pe aripile lui, ca şi cînd ar fi fost lovit şi aici (*D 3*), arată ca şi cînd ar fi însîngerat. Aceasta îmi aminteşte de o inimă însîngerată. Ca o inimă care este suferindă" [după 236, p. 135].

Interpretarea datelor obţinute prin proba Rorschach este deosebit de complexă, necesitînd un lung antrenament şi largi cunoştinţe în legătură cu problematica existentă în literatura de specialitate. Unii autori consideră că un psiholog trebuie să consacre aproximativ 2 ani acestei singure tehnici pentru a ajunge să interpreteze cu relativă siguranţă un protocol. În acelaşi timp, metoda este neeconomică; astfel, aplicarea probei la un subiect durează între 30 de minute şi 2 ore, iar cotarea şi interpretarea răspunsurilor, pînă la 2 ore [204].

De obicei, interpretarea protocoalelor Rorschach nu se formulează în termeni concişi, standardizaţi, nici în valori numerice, ci într-o descriere, a cărei complexitate depinde de experienţa, de concepţia psihologică generală a examinatorului. Dăm, spre exemplificare, un fragment dintr-o astfel de interpretare [S. Beck, după 152, p. 485]: „Deşi subiectul dă semne de inteligenţă superioară, el distorsionează mult conţinutul ei pe o bază personală. Prin aceasta, pune în evidenţă o judecată egocentrică. Este creativ, dar nu orientează adecvat această activitate printr-o gîndire realistă... suferă de sentimentul de inferioritate şi de dispoziţii anxioase".

După cum se vede şi din exemplul de mai sus, proba, în concepţia lui H. Rorschach şi a continuatorilor săi, nu ar pune în evidenţă particularităţile personalităţii în sensul limitat al termenului, ci o serie de trăsături intelectuale şi

afective care sînt sursa unor moduri de conduită constante. Clinicienii consideră că unul din avantajele probei constă în însuşi faptul că permite să se desprindă efectele pe care componentele intelectuale le au asupra celor afective şi invers.

Valoarea metodei Rorschach este controversată; au apărut mai mult de 1 000 de studii consacrate analizei, completării sau verificării ei [301, p. 471]. Există un institut de cercetări Rorschach, o revistă consacrată metodelor proiective[1]. În general, proba este apreciată pozitiv mai frecvent de către clinicieni decît de către psihologi (mai mult în Statele Unite, mai puţin în Marea Britanie) [105, p. 151].

Adepţii fără rezerve ai metodei consideră că ea este aplicabilă nu numai în studiul devierilor patologice ale personalităţii, ci şi în stabilirea tabloului personalităţii normale, în determinarea aptitudinilor în scopuri de orientare sau de selecţie profesională etc.

Interpretările realizate de mai mulţi clinicieni, care o stăpînesc foarte bine, sînt concordante în suficientă măsură. Astfel, într-o cercetare efectuată de M. R. Hertz şi B. B. Rubinstein [după 199, p. 170], trei protocoale au fost date spre interpretare unor experţi de prim rang (Beck şi Klopfer). Diagnosticul realizat prin această analiză oarbă a fost concordant atît între examinatori, cît şi cu datele clinice. În aceeaşi direcţie merg şi rezultatele altui studiu; la 84% din cei 50 de pacienţi, diagnosticul realizat pe baza probei Rorschach coincidea cu cel obţinut prin observaţia clinică [Benjamin şi Ebaugh, după 199, p. 170].

În mod curent însă nu se poate ajunge la „o descriere psihologică valabilă, sau la un diagnostic clinic pe baza exclusivă a acestui test". Chiar specialişti notorii în tehnica Rorschach, ca Zulliger, Binder, Klopfer, subliniază necesitatea de a utiliza testul ca metodă accesorie, pe lîngă alte metode de examen şi de observare directă [199, p. 171].

Psihologii au supus proba verificărilor prin care trece un instrument psihometric şi au considerat, în general, că nu corespunde exigenţelor unei astfel de verificări. Dificultă-

[1] Iniţial, revista se numea *The Rorschach Research Exchange*. Ulterior, profilul revistei s-a lărgit şi se numeşte *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*.

ţile rezultă în primul rînd din faptul nedistribuirii normale a cotelor (un număr exagerat de mare de subiecţi obţin cote joase) şi din acest motiv cotele respective nu sînt susceptibile de o prelucrare statistică amplă (de exemplu, cele brute nu pot fi transformate în cote standard, bazate pe unităţi egale). De asemenea, diagnosticienii nu dispun de suficiente date normative. O dificultate apare şi sub aspectul stabilirii semnificaţiei numărului răspunsurilor aparţinînd diferitelor tipuri. Se consideră că variaţiile găsite în anumite categorii de răspunsuri pot fi un artifact ce decurge din numărul lor total [4, p. 603]. Acest neajuns nu poate fi înlăturat prin exprimarea procentuală a datelor; de exemplu, dacă un subiect normal dă un mare număr de răspunsuri, el va avea mai puţin *G* (*W*), pentru că numărul de percepţii globale pe care le permite materialul este obiectiv limitat. În schimb, asociaţiile ce pot fi provocate de detalii sînt foarte numeroase. În plus, *R* (numărul răspunsurilor) este o variabilă deosebit de sensibilă la o serie de factori, uneori străini de personalitatea subiectului examinat. De exemplu, înseşi diferenţele dintre examinatori pot provoca variaţii ale numărului răspunsurilor. Productivitatea este influenţată şi de cunoştinţele pe care subiectul le are despre probă; astfel, dacă subiecţilor li s-a spus, sau li s-a reamintit, că proba este destinată să măsoare tulburările afective, numărul mediu al răspunsurilor a scăzut, dar a crescut în acelaşi timp proporţia *Ban*. S-a constatat de asemenea o corelaţie ridicată între complexitatea răspunsurilor, probele de limbaj şi nivelul educativ.

Fidelitatea metodei a fost verificată prin tehnica înjumătăţirii (care oferă date şi despre consistenţa internă a probelor), prin cea a testării-retestării făcute de mai mulţi sau de acelaşi psiholog la un anumit interval de timp. Rezultatele nu au fost suficient de consistente. H. Jensen [după 236, p. 130], care face o trecere în revistă a literaturii consacrate acestei probleme, consideră că toate formele de fidelitate se află la un nivel „inacceptabil de scăzut pentru un test obiectiv". Cele mai multe studii s-au făcut în legătură cu fidelitatea cotării inter-examinatori. Dar nu este suficient să se demonstreze că mai mulţi examinatori cotează în mod asemănător un protocol. Diferenţe mari pot apărea în stadiul interpretării cotelor. Metoda înjumătăţirii de

asemenea nu are o deplină valoare, deoarece, după părerea specialiștilor, funcția celor 10 planșe nu este identică.

Adepții tehnicii Rorschach susțin că discuțiile asupra fidelității și validității ei sînt rezultatul faptului că se încearcă să i se măsoare calitățile prin procedee adecvate metodelor psihometrice. S. Beck, unul din clinicienii experimentați, care au contribuit la perfecționarea metodei originale, este de părere că meritul lui Rorschach a constat tocmai în faptul că a înlăturat prăpastia dintre psihometrie și analiza abisală a personalității.

Limitările apar și din cercetările consacrate verificării valorii semnelor caracteristice unuia sau altuia dintre sindroamele psihiatrice. Analizele statistice efectuate de Ch. și K. Bühler, de D. W. Lefever [după 199, p. 169] confirmă ideea că nu este posibil să se distingă în mod precis bolile mintale pe baza exclusivă a indicilor cantitativi și calitativi obținuți cu proba Rorschach. Prezența într-un protocol a indicilor caracteristici unei schizofrenii, de exemplu, ar permite să se pună diagnosticul cu suficientă certitudine; absența acestor semne nu certifică sănătatea mintală.

Cum se poate — se întreabă E. R. Hilgard și R. C. Atkinson — ca un test cu validitate îndoielnică să rămînă popular? Unul din răspunsuri este acela că informațiile sînt judecate de clinicieni în contextul celor obținute pe alte căi, mai ales în cazurile patologice [133, p. 496].

Sintetizînd concluziile diferitelor cercetări (în special ale lui Cronbach, Zubin, Hertz), W. H. Holtzman arată că principalele deficiențe ale metodei sînt: existența unor variații în stilul examinatorilor de a realiza interogarea; o consistență internă și o fidelitate nesatisfăcătoare (mai ales sub aspectul unora din cote); absența unui consens asupra criteriilor de cotare [139, p. 137].

Ținînd seama de discuțiile amintite, se poate conchide că proba Rorschach are o valabilitate limitată, că ea poate fi utilizată ca instrument diagnostic numai paralel cu alte metode, de persoane cu o practică îndelungată.

Contradictorii au fost și părerile în legătură cu posibilitatea utilizării metodei Rorschach la copii. În timp ce unii clinicieni consideră că ea este aplicabilă începînd de la vîrsta de 3 ani, alții [271, p. 57] afirmă că nu poate fi recomandată clinicienilor decît cel mult pentru a obține unele

informații generale, care trebuie primite cu multă precauție. Aceasta și pentru faptul că la copii răspunsurile sînt mult influențate de dispoziția de moment, ceea ce face necesară, în primul rînd, repetarea examenului prin forme paralele.

Se admite că tehnica Rorschach dă indicații despre personalitate numai la copii cu un *C. I.* superior lui 80; în caz contrar, se obțin date numai în legătură cu debilitatea mintală [204, p. 126].

O încercare de obiectivare a metodei pentru vîrstele mici a fost cea efectuată de L. B. Ames și colaboratorii, intitulată *Child Rorschach Responses* (1952). Aplicîndu-se metoda longitudinal, la 650 de copii, s-au urmărit modificările care au loc începînd de la 2 pînă la 10 ani și s-au fixat date normative (pentru jumătăți de ani, între 2 și 5 1/2 ani și pentru ani întregi, între 6 și 10 ani). S-a mai stabilit că anumite răspunsuri, care indică tulburări psihice la adult, sînt manifestări normale la copii.

Neajunsurile probei Rorschach originale au stimulat numeroase cercetări; astfel, unii autori au standardizat alte pete de cerneală (Holtzman, Thorpe, Schwartz, Herron, Behn, Karo etc.) [75; 76], sau au modificat tehnica examinării și cotării. Despre acestea ne vom ocupa în paginile ce urmează.

TEHNICA HOLTZMAN A PETELOR DE CERNEALĂ (HIT[1])

Prima modificare a avut loc sub aspectul materialului, și anume, s-au standardizat alte pete decît cele originale, din care s-au constituit două serii paralele de tehnici — *A* și *B* —, compuse fiecare din cîte 45 de planșe, forme cărora li s-a asigurat o echivalență psihometrică. În fiecare formă se utilizează două planșe suplimentare, cu un conținut ușor de desprins, care servesc numai pentru familiarizarea subiectului cu proba.

1 *Holtzman Inkblot Technique.*

Petele au fost selecționate din alte cîteva sute, pe baza următoarelor criterii: gradul de diferențiere a răspunsurilor provocate la două grupe extreme (adulți normali și bolnavi mintal) și cantitatea de informații furnizate de răspunsuri. Petele reținute sînt mai complexe din punctul de vedere al formei, culorii, umbrelor și mai variate sub aspectul simetriei decît cele ale lui Rorschach.

O altă modificare apare sub aspectul numărului răspunsurilor[1], subiectul fiind invitat să dea unul singur pentru fiecare planșă.

Spre deosebire de metoda originală[2], în care interogarea avea loc după parcurgerea întregii serii, în *HIT* ea se face după fiecare răspuns. Autorul recomandă chiar ca psihologul să se exerseze pentru a fi capabil să coteze mai ales unele variabile (de exemplu, calitatea formei, prin raportarea răspunsului la schema de locație) chiar în momentul examinării, cînd este mai ușoară aprecierea.

Sînt furnizate norme pe centile, pentru cele 22 de variabile analizate, pe categorii de subiecți, ceea ce ridică gradul obiectivității cotării și interpretării.

Metoda poate fi aplicată și colectiv, iar cotele pot fi prelucrate de calculatoare, ceea ce o face utilizabilă în examinări largi, cu scopul unei prime depistări.

Variabilele au fost selecționate după anumite principii. S-au reținut numai acele aspecte ce s-au dovedit apreciabile suficient de obiectiv pentru a se obține o concordanță ridicată între examinatori și care dezvăluie anumite constante ale personalității.

S-a stabilit o scară de apreciere, care se întinde pentru unele variabile de la 0 pînă la 5 puncte. (Dăm în continuare variabilele și, pentru exemplificare, cîteva din cotele extreme acordate.)

[1] La această tehnică, prin *R* se notează nu numărul răspunsurilor, ci numărul respingerilor, al refuzului de a interpreta o pată.

[2] Condițiile de examinare și cotare păstrate identice față de tehnica Rorschach nu vor mai fi expuse în această descriere.

Timpul de reacție (RT)

Respingeri (R). Subiectul înapoiază planșa fără a da un răspuns cotabil.

Locația (L): cota 0 cînd se ia în considerare pata în întregime, 2 pentru *Dd.*

Spațiu (S): cota 1 cînd spațiul gol devine figură, iar pata fond.

Definirea formei (FD) este apreciată într-o scară de 5 puncte, de la 0, cînd se indică o formă complet nedefinită (de exemplu, „un gîndac strivit"), pînă la 4 puncte pentru o formă specific definită (de exemplu, „un om pe cal").

Formă adecvată (FA). Calitatea corespondenței conceptului utilizat de subiect cu forma petei poate fi scăzută (0), acceptabilă (1) sau bună (2).

Culoarea (C): 0 cînd nu se face referire la ea și 3 în răspunsurile de tipul *C.*

Umbra (Sh): 0 cînd nu se ia în considerare, 2 cînd este elementul determinant al răspunsului.

Mișcarea (M). Se dă cota 0 atunci cînd nu se face nici o referire la aspectul dinamic; 1 — cînd există un potențial static (ființa desprinsă „stă", „privește", „se odihnește"); 2 — mișcări accidentale („merge", „vorbește"); 3 — mișcări dinamice („dansează", „plînge"); 4 — mișcări violente („explodează", „se năpustește").

Verbalizarea patognomică (V) este apreciată printr-o scară de 5 puncte. Cota 0 se dă atunci cînd nu se observă nici un element patologic, iar 4 atunci cînd răspunsurile sînt incoerente, apare o logică autistică, contaminare, referire la sine, absurdități.

Integrarea (I). Se dă 1 punct atunci cînd două sau mai multe elemente percepute corect sînt organizate într-un întreg.

Uman (H). Cota 0 se dă atunci cînd nu se face nici o referire la ființa umană, cota 2 cînd ființa umană este desemnată în mod specific, sau cînd se face o descriere a feței.

Animale (A). Se cotează de la 0 la 3 puncte.

Anatomie (At). Cota 0 se dă atunci cînd nu se depășește învelișul corpului, 2 pentru denumirea viscerelor sau a organelor interne.

Sex (Sx). Cînd nu se face nici o referire se dă cota 0. Cota 2 indică expresii triviale.

Abstract (Ab). Lipsa oricărui concept abstract se notează cu 0, iar atunci cînd răspunsul include numai o noțiune abstractă, se dă cota 2.

Anxietatea (Ax) este dedusă din sentimentele și atitudinile descrise („animal înfricoșat", „om mort"). Cota 2 se dă atunci cînd expresia este foarte evidentă.

Ostilitatea (Hs) este apreciată într-o scară de 4 puncte, în funcție de evidența cu care este exprimată.

Bariera (Br). Se dă cota 1 dacă se face referire la orice membrană protectivă (scoică, piele), care este simbolic asociată — scrie Holtzman — cu perceperea granițelor imaginii corporale.

Penetrația (Pn). Se acordă 1 punct pentru conceptele simbolice ale penetrării corpului.

Balanța (*B*). Se acordă 1 punct atunci cînd subiectul face referire la simetria-asimetria petei.

Popular (*P*). Se dă 1 punct pentru răspunsurile populare, această caracteristică fiind stabilită statistic în studiile normative preliminarii.

Am descris — după Holtzman [139] — elementele esențiale ale modului de cotare a răspunsurilor, pentru a scoate în evidență efortul făcut în direcția obiectivării metodei. Așa cum s-a văzut, pentru unele variabile aprecierile sînt suficient de ușor de delimitat, pentru altele (de exemplu, ostilitatea, anxietatea), fixarea cotei se realizează mai dificil. Pentru a veni în ajutorul începătorilor, în ghidul *HIT* autorul indică o serie de răspunsuri mai greu de cotat.

Se consideră că, după o anumită practică, examinatorul nu mai are nevoie decît de 20—30 de minute pentru cotarea unui protocol.

W. H. Holtzman și-a propus să stabilească relația dintre aceste 22 de variabile, pe de o parte, iar pe de altă parte, relația lor cu trăsăturile diagnosticate. Autorul constată că variabilele pot fi grupate în șase factori (dintre care ultimii trei sînt mai puțin stabili).

Factorul I se referă la maturizarea perceptivă și la activitatea ideațională și se definește prin: *M, I, H, Br, P.* (*Hs* și *Ax* pot interveni într-o anumită măsură, mai ales la copii și la adulții întîrziați mintal). Un nivel ridicat al acestui factor este indiciul unei activități ideaționale bine organizate, al capacității imaginative.

Factorul II privește sensibilitatea perceptivă și este definit în primul rînd prin *C* și *Sh*, într-o măsură mai mică prin *FD*. O participare sensibilă are și *B*, mai ales la schizofreni.

Factorul III — psihopatologia gîndirii — este definit în special de verbalizarea patognomică, iar uneori contribuie și *Ax, Hs, Fa*. Un nivel ridicat al acestui factor este indiciul tulburărilor de gîndire asociate cu o imaginație activă, dar dezordonată.

Factorul IV — diferențierea perceptuală — se desprinde mai greu de primii trei factori, mai ales la copii și se definește prin *FA* și *L*.

Factorul V se definește prin *RT, R* și *A*. Cota ridicată la acest factor indică fie o puternică inhibiție, fie inabilitatea de a desprinde anumite concepte.

Factorul VI se definește prin *Pn, At* și uneori *Sx*, indicînd preocupări în legătură cu corpul, independente de componentele patologice evidențiate în factorul III.

Fidelitatea și validitatea tehnicii descrise a fost subiectul mai multor cercetări efectuate fie de Holtzman, fie de către alți autori.

Corelația între cotările protocoalelor unor schizofreni, efectuate de mai mulți experimentatori antrenați, a fost în medie de 0,98. În cazul unor examinatori cu un antrenament mai redus, concordanța cotărilor s-a redus, dar a rămas satisfăcătoare.

Există o anumită variație și în funcție de variabila cotată. Astfel, corelațiile intra-examinatori au fost de 0,89 pentru *P* și 0,97 pentru *C*. Corelațiile inter-examinatori au fost de 0,73 pentru *FA* și 0,89 pentru *C*.

Particularitățile examinatorilor nu au influențat rezultatele, cu excepția unor modificări ușoare ale variabilelor *R* și *Sh*.

Existența formelor paralele a permis verificarea stabilității rezultatelor într-un studiu longitudinal în care erau aplicate alternativ formele *A* și *B*. Cotele cele mai stabile în timp au fost: *RT, L, M, H*, iar cele mai puțin stabile: *P, At, S, Sx, Ab, B* și *V*. Holtzman consideră că stabilitatea celor mai multe cote este suficient de ridicată pentru ca *HIT* să fie utilizat în scopul studierii modificărilor în percepții și în personalitate survenite într-o perioadă de cel puțin cîteva luni.

Cercetările consacrate stabilirii corelației dintre rezultate obținute cu *HIT* și cele obținute cu chestionare de autodescriere a personalității au dus la rezultate nesatisfăcătoare. În schimb, s-au dovedit mai semnificative corelațiile cu particularitățile comportamentului. De exemplu, cotele scăzute la *Br* prezintă o corelație semnificativă cu agresivitatea, așa cum apare la delincvenții juvenili. S-a mai stabilit că adolescenții extrem de agresivi dau semnificativ mai puține răspunsuri *C* (culoare pură) decît cei moderat agresivi. Conduita ostilă corelează cu cotele obținute la variabila *Hs*.

Diagnosticul diferențial în cazurile psihiatrice și de tulburări de conduită constituie principalul scop pentru care a fost construit *HIT*. Autorul prezintă norme pe centile, pe vîrste, începînd de la 5 ani pînă la adultul superior, pentru

următoarele populații: schizofreni, paranoici, nevrotici depresivi, psihotici și întîrziați mintal[1].

Holtzman arată că schizofrenii cronici diferă în mod semnificativ de grupele de control de aceeași vîrstă și aparținînd aceluiași mediu social. Schizofrenii obțin cote mai ridicate la *R, V, Pn, At, Sx* și cote mai scăzute la *L, Fd, Fa, Sh, M, I, H, Br* și *P*. Un fapt interesant este acela că, deși cotele medii *Ax, C, Hs*, și *A* sînt în ansamblu cam în aceeași proporție la schizofrenii cronici ca și la normali, la primii variațiile sînt mai mari, astfel încît la unii apare un număr foarte mare de *C* și *A*, iar la alții deloc. *Rt, S, AD* și *B* nu diferențiază cele două categorii de subiecți.

Delimitarea schizofrenilor de depresivi este mai dificilă. Depresivii dau cote mai ridicate la *RT, L, FD, FA, M, H, I, Hs, Br, P* și cote mai scăzute la *R, C, V*. Față de normali, depresivii se diferențiază prin faptul că au cote mai ridicate la *RT, V, Sx, Pn* și cote mai scăzute la *R, C* și *M*.

Copiii cu tulburări afective au cote mai ridicate la *R, At* și cote mai scăzute la celelalte variabile, cu excepția lui *V, Sx, Ab, Hs, Pn* și *B*.

HIT poate fi aplicat și în grup, proiectîndu-se imaginile pe un ecran, iar subiecții scriu răspunsul pe un formular. Aplicarea în grup prezintă o anumită limitare în sensul că imaginea poate fi privită într-o singură direcție. Acest neajuns este însă de minoră importanță, deoarece și în aplicarea individuală majoritatea subiecților nu recurg la modificarea poziției planșei. De asemenea, în aplicarea în grup se pierd două variabile, și anume *RT* și *B*. Neajunsul cel mai mare constă în faptul că într-un astfel de caz examinatorul este lipsit de plusul de informații pe care-l poate obține prin contactul personal cu subiectul. Cu toate acestea, varianta de grup este utilă în trierile psihiatrice de largi proporții și în anumite cercetări teoretice.

Pentru ca examenul să fie și mai operativ, s-a elaborat o metodă de cotare a 17 variabile cu ajutorul unor calculatoare. La unele variabile, corelația între cotarea umană și cea efectuată de calculator a fost de 0,80 (la *R, L, M, H, C, FD, A*). La celelalte variabile, corelația a fost mai mică.

[1] Alți autori au realizat norme și pentru delincvenții juvenili de sex masculin.

O altă încercare de a face mai economică metoda a constat în reducerea seriei la primele 30 de imagini (atît la forma *A*, cît și la *B*). Într-un astfel de caz se observă o scădere a fidelității, dar metoda — se spune — poate fi totuși utilizată cu suficient succes.

Concluzia lui W. H. Holtzman este că tehnica elaborată de el ar fi adecvată „pentru ameliorarea diagnosticului diferențial și pentru trierile psihiatrice, *mai ales atunci cînd este combinată în mod corect cu alte tehnici valide*" [139, p. 160; *s.n.*].

HIT este o metodă relativ nouă. Acumularea studiilor consacrate verificării ei vor aduce date noi atît în legătură cu posibilitățile, cît și cu limitele pe care le prezintă. L. Moor, de exemplu, consideră că etalonarea americană nu este acceptabilă în mod general în patologie; de exemplu, termenul de schizofrenie nu acoperă aceeași noțiune ca în Franța [204, p. 129]. Nici această metodă nu s-a dovedit liberă de anumite influențe momentane; de exemplu, simplul fapt că subiecților le-a fost prezentată ca un examen de inteligență a modificat conținutul răspunsurilor.

Forma alegerii multiple și testul Z. Această variantă a probei Rorschach a fost alcătuită pentru a fi utilizată în trieri psihiatrice de mari proporții (Harrower-Erikson). Fiecare planșă este însoțită de o listă de răspunsuri frecvent date de persoanele normale și de către cele anormale, subiectul alegîndu-l pe cel mai potrivit. Posibilitatea cotării automate face ca această metodă să fie extrem de economică, dar majoritatea specialiștilor care utilizează tehnica Rorschach originală consideră noua variantă de mică valoare [4, p. 604].

S-a realizat de asemenea, de către Zulliger, o formă (testul „Z") compusă din 3 planșe (una neagră, una în negru și roșu și a treia policromă), altele decît cele ale lui Rorschach, care se aplică în grup. Informațiile obținute cu testul „Z" au un caracter și mai aproximativ decît cele oferite de tehnica originală.

*
* *

Făcînd o apreciere pozitivă asupra metodei Rorschach în cadrul psihologiei, L. L. Thurstone arăta — încă în 1948 — că nu este exclus, dacă s-ar face efortul necesar, ca me-

todele proiective să devină obiective. Dar cercetătorii în domeniul tehnicii Rorschach nu vor aduce nici o contribuție „atîta timp cît rămîn în starea de acceptare credulă și necritică a interpretărilor imaginare ale răspunsurilor la o singură garnitură de pete de cerneală". Întrebîndu-se în continuare cum se explică succesul ei în practica psihiatrică, Thurstone vede două alternative: sau psihiatrul dispune de o atît de redusă tehnică încît se „agață de orice, chiar și de Rorschach, sau el gîndește că e tot ce poate lua de la psihologi" [301, p. 474—475].

În cei zece ani ce au urmat articolului lui Thurstone, situația nu s-a ameliorat prea mult, deoarece în 1959 L. Shaffer relua recomandările în legătură cu metoda Rorschach, scriind: „este timpul ca psihologii să abandoneze ispititoarea, dar îndoielnica ei ortodoxie, și să meargă în noi direcții, care vor reține unele din valorile verificate și vor evita numeroasele capcane ale tehnicilor nestructurate proiective" [după 271, p. 57). Rămîne ca practica și cercetările să verifice în mod indiscutabil dacă noile variante, în special *HIT*, au realizat nivelul de obiectivitate al unui instrument psihometric.

METODE CONSTRUCTIVE

TESTUL TEMATIC DE APERCEPȚIE (TAT)[1]

Testul tematic de apercepție este — alături de Rorschach — una din tehnicile proiective cu cea mai largă utilizare clinică și care, de asemenea, a constituit obiectul a numeroase cercetări. Spre deosebire de alte tehnici proiective, *TAT* n-a fost conceput inițial ca un instrument de punere în evidență a manifestărilor patologice ale personalității. Imaginile cu scene umane au fost utilizate de către H. A. Murray și de

[1] Termenul de apercepție este luat în sensul utilizat de Herbart, și anume de întărire a noului conținut perceptiv de către conținutul anterior (H. C. Warren, *Dictionary of Psychology*, 1934, p. 17).

către colaboratorii săi în cadrul clinicii psihologice a Universității Harvard ca instrument de studiu clinic și experimental al personalității normale, alături de alte teste și procedee [207]. Constatîndu-se că elaborarea povestirilor pe baza imaginilor este o situație care dă numeroase informații în studiul cazului, s-a trecut la perfecționarea succesivă a acestei metode [206].

Materialul constă din imagini în negru și alb, cu unul sau mai multe personaje (3 planșe sînt fără element uman și redau peisaje). Acțiunile în care sînt angajate personajele, expresiile fețelor, sînt redate într-un mod ambiguu, oferind posibilitatea unor interpretări diferite (vezi figura de mai jos).

Ipoteza ce stă la baza acestei probe este că o persoană care interpretează o situație socială ambiguă o face prin prisma experienței sale anterioare, a dorințelor, a conflictelor proprii. Subiectul are impresia că vorbește despre personajul imaginii, dar de fapt poate vorbi despre sine însuși. Fiind absorbit să găsească o interpretare, el se supraveghează în mai mică măsură, este mai puțin vigilent asupra faptului că este studiat și, în acest fel, tendința de autoapărare este mai scăzută.

Una din planșele TAT

Considerîndu-se că proiecția se realizează mai ușor și mai complet atunci cînd personajul este de același sex și aparține, în linii mari, aceleiași perioade de vîrstă ca și subiectul, imaginile conțin personaje de diferite vîrste, de sex masculin și feminin, angajate în activități care să poată fi interpretate prin prisma trebuințelor, intereselor, emoțiilor, conflictelor caracteristice perioadei de vîrstă a subiecților.

Din cele 30 de imagini care constituie garnitura completă, 10 sînt valabile pentru toate categoriile de subiecți, iar celelalte au un caracter mai specific. În acest mod se alcătuiesc 4 serii de cîte 19 ilustrații ce se utilizează în examinarea băieților, a fetelor, a persoanelor de sex masculin și a celor de sex feminin, care au mai mult de 14 ani.

În procedura originală se recomandă ca examinarea să se facă în două ședințe, pentru cea de-a doua păstrîndu-se imaginile cu caracterul cel mai dramatic, cel mai bizar. Ilustrațiile sînt prezentate într-o ordine determinată, iar instrucția este diferențiată, în funcție de grupa de vîrstă și de nivelul intelectual.

Adolescenților și adulților cu inteligență și cu cultură medie sau peste medie, situația le este prezentată ca o probă de imaginație. Copiilor, adulților cu inteligență și cu instrucție redusă, precum și psihoticilor nu li se dă nici o explicație, li se cere doar să inventeze cîte o povestire pentru fiecare imagine. Se precizează (vocabularul celor două instrucții avînd un nivel de abstractizare adecvat categoriei de subiecți) că trebuie să se descrie ce a dus la evenimentul din ilustrată, ce se întîmplă în momentul redat, ce gîndesc și ce simt personajele și care va fi deznodămîntul. Se indică de asemenea timpul aproximativ de care subiectul dispune (50 de minute, adică 5 minute pentru fiecare povestire).

Se încearcă să se stabilească o atmosferă de cît mai mare destindere (subiectul este așezat comod sau este întins pe o canapea, de preferință cu spatele la examinator).

În cazul cînd instrucția n-a fost respectată în întregime, după compunerea primei povestiri subiectul este lăudat, dar este invitat să completeze lacuna (de exemplu, să indice deznodămîntul, să facă povestea mai amplă, sau să nu se extindă prea mult, pentru a acorda un timp aproximativ egal tuturor imaginilor); în restul timpului examinatorul nu intervine decît în cazuri excepționale.

A doua ședință are loc după minimum o zi și maximum 15 zile; instrucția este și în acest caz diferențiată pentru cele două categorii de subiecți, sub aspectul nivelului de formulare a cerințelor. În primul rînd se face o apreciere pozitivă a creațiilor precedente, după care subiecților li se cere să „dea frîu liber imaginației", astfel încît povestirile să fie cît mai pasionante, mai interesante. În ședința a doua se prezintă și un carton alb, cerîndu-se subiectului să-și imagineze ceva și să descrie în amănunt. În cazul cînd acesta nu reușește, este invitat să închidă ochii și să-și reprezinte ceva; după ce descrie imaginea creată, i se cere să compună o povestire.

În cazul unor subiecți refractari sau cu un intelect redus, se recomandă ca examenul cu *TAT* să fie precedat de alte examinări, în special cu metoda Rorschach, pentru familiarizare. În cazul copiilor, o astfel de pregătire se realizează în cîteva ședințe, în care sînt încurajați să inventeze scene vorbite folosind ca personaje niște păpuși.

În practica curentă, materialul se utilizează în mod mai flexibil decît s-a descris aici. De exemplu, clinicianul care are o bogată experiență alege imaginile ce i se par mai adecvate pentru relevarea problemelor unui subiect, așa cum s-au conturat acestea pe baza datelor anamnezice și clinice. De asemenea, unii autori recomandă ca în cazul unor adulți să se includă și cîteva din ilustrațiile din garnitura consacrată copiilor.

Inițial se credea că în povestiri se traduc, într-un mod transparent, conduite reale ale subiectului în situații de viață similare; cu alte cuvinte, subiectul ar reproduce în povestiri modurile sale uzuale de conduită. Ulterior însă, Murray ajunge la concluzia că subiectul se proiectează nu în povestire în ansamblu, ci în eroul ei. Celelalte personaje sînt transpoziții ale persoanelor din anturajul subiectului. Trebuie evitată însă orice tendință de simplism în interpretarea povestirilor; există date care atestă că nu întotdeauna are loc o transpoziție. De exemplu, W. E. Henry [după 133, p. 495] compară relația dintre subiecți și părinții lor — așa cum apărea ea pe baza interpretării protocoalelor *TAT* — cu cea stabilită pe baza discuțiilor și a observațiilor efectuate în timpul psihoterapiei, și constată că nu corespundea.

Uneori trebuințele, dorințele, conflictele nu se exprimă în mod deschis, ci simbolic și sînt descifrate de clinicieni printr-un procedeu similar cu cel utilizat de psihanaliști.

Prelucrarea materialului începe cu descoperirea *eroului*, adică a personajului cu care subiectul se identifică. În general, eroul este personajul care seamănă mai mult cu subiectul sub aspectul vîrstei, sexului; el are o situație socială asemănătoare, pentru el subiectul are mai multă simpatie. Eroul s-ar mai distinge și prin faptul că apare de la început în acțiune și participă la deznodămînt. Descoperirea eroului se complică însă prin faptul că uneori identificarea se modifică în cursul desfășurării povestirii, astfel încît apar mai mulți eroi. „Forțele" personalității subiectului pot fi încarnate de două sau de mai multe personaje. Nu este exclus nici ca subiectul să se identifice cu un personaj de sex opus (ceea ce ar constitui indiciul unei doze de masculinitate la o femeie și invers). S-ar putea ca povestirile să fie astfel compuse, încît să nu apară un personaj central, atributele eroului fiind repartizate unui grup.

A doua sarcină a examinatorului constă în desprinderea „forțelor" ce determină activitatea eroului. Desigur că interpretarea povestirilor s-ar putea face de pe orice poziții teoretice, dar utilizarea *TAT*-ului *ca atare* presupune o operare cu conceptele care constituie miezul teoriei personalității formulată de Murray. Două sînt noțiunile fundamentale ale acestei teorii: trebuințele și constrîngerile (needs-press)[1]. Le descriem în continuare.

Dominarea se traduce în povestiri prin încercarea eroului de a influența pe ceilalți în ideile, sentimentele și conduita lor. În grad mai puternic apare ca reprimare, constrîngere. Dominarea se poate realiza nu numai printr-o constrîngere fizică, ci prin sugestie, seducție, argumentări în vederea adoptării acelorași idei. Formele patologice ale trebuinței de dominare sînt ideile delirante de putere, magia, vrăjitoria.

Supunerea apare în orice povestire în care se face referire la acceptarea unei constrîngeri pentru a evita blamul, pedeapsa, suferința. Supunerea poate merge pînă la acceptarea, fără a protesta, a unei insulte, a unei injustiții sau a unui eșec. Mărturisirea, scuza, promisiunea de îndreptare, sugestibilitatea, imitarea, idolatrizarea, sînt alte forme de manifestare a trebuinței de supunere, ca și resemnarea pasivă într-o situație greu de suportat. O formă extremă o reprezintă masochismul.

[1] Trebuințele, emoțiile ar constitui forțele interne, iar constrîngerile, forțele externe.

Agresiunea. Această trebuință apare sub formă fizică sau verbală, poate fi combativă, vindicativă, destructivă, despotică; ea se manifestă în forme social acceptate, sau antisociale, iar uneori chiar asupra propriei persoane.

Solicitudine. A exprima simpatia, bunăvoința pentru sentimentele cuiva. A încuraja, a plînge, a consola. A ajuta, a proteja, a apăra.

Trebuința de sprijin. A căuta consolarea, încurajarea, ajutorul, protecția cuiva. Plăcerea de a primi dovezi de simpatie. A se simți izolat în singurătate, neputincios în momentele critice. Uneori această trebuință este foarte puternică și se manifestă prin a avea milă de sine însuși. În cazuri extreme, eroul simte o oarecare plăcere trăind anumite necazuri, caută consolarea în alcool.

Pasivitatea se manifestă prin preferința pentru odihnă, destindere, prin a ceda celorlalți din apatie sau din indiferență, prin contemplarea pasivă.

Trebuința de realizare se traduce în a munci cu energie și perseverență, în efortul de a realiza ceva important, de a convinge și a dirija pe alții pentru a realiza ceva.

Lista trebuințelor luate în considerare de Murray în interpretarea povestirilor, pentru a desprinde dinamica personalității examinate, continuă se amintesc: trebuința de achiziție, de afiliație, de autonomie, trebuința sexuală, de cunoaștere, de creație, de exhibiție, de fugă, de durere, de respingere (de exemplu, izolarea și respingerea ceor din jur) etc.

Din multiplele emoții, Murray se oprește asupra celor descrise mai jos.

Conflictul. Starea de incertitudine, indecizie sau perplexitate. Lupta între impulsuri, trebuințe, dorințe, scopuri. Conflicte morale. Inhibiție.

Versatilitatea emoțională. Instabilitate în sentimente, dispoziții schimbătoare, entuziasm și depresiune în aceeași împrejurare. Nesuportarea uniformității, căutarea continuă de noi oameni, profesiuni, interese.

Descurajarea poate lua diferite grade: nemulțumire, deziluzie, depresie, nenorocire, melancolie sau disperare.

Anxietatea, neîncrederea, gelozia sînt alte stări emotive ce pot să se desprindă din conținutul și din interpretarea multor povestiri.

În tehnica *TAT* se recomandă ca în afară de trebuințe și emoții să se coteze, pe o scară care merge de la —3 la +3, următoarele variabile: Super Eul și Eul, variabile la care fac apel cei ce se raliază concepției psihanalitice de înțelegere a personalității și a problemelor sale.

În schema dinamicii personalității, Murray include mai mult de 30 de presiuni exterioare, dar în manual nu face referire decît la o parte din ele; dăm cîteva pentru exemplificare.

Afiliația asociativă (eroul are multi prieteni, rude, este membru unei asociații cu care are afinități comune) și emoțională (eroul este iubit, simpatizat).

Agresiunea care poate fi emoțională și verbală (eroul e certat, criticat, amenințat), materială-socială (eroul este vinovat și este atacat, pedepsit, omorît în mod legitim), materială și antisocială (eroul este atacat de un criminal).

Dominarea se exercită asupra eroului prin constrîngere, restricții, prin persuasiune, seducție.

Solicitudinea, respingerea, privația sînt alte forțe externe ce pot să apară în povestirile create.

În interpretare trebuie să se țină seama de faptul că trebuințele, sentimentele, presiunile suferite de erou reprezintă trăsături prezente ale subiectului sau trăsături, întîmplări, trecute. Uneori însă, ele pot exprima anticipări ale unei conduite viitoare. „Este necesară o anumită cunoaștere a trecutului subiectului, a situației lui prezente și puțină intuiție pentru a aprecia dacă un element dat aparține trecutului subiectului, prezentului sau viitorului lui anticipat" [209, p. 18]. Desigur că în asemenea condiții este greu să ne așteptăm la notări absolut obiective.

În afară de analiza în scopul desprinderii eroului cu care se face identificarea, a trebuințelor și a presiunilor implicate în acțiunea acestuia și a celorlalte personaje, mare importanță se acordă analizei *deznodămîntului*. Sub acest aspect, Murray consideră că este necesar să se stabilească dacă eroul provoacă evenimentele, sau le suferă; în ce măsură și cu ce vigoare luptă el împotriva forțelor ce i se opun; în ce condiții reușește, fiind ajutat sau luptînd singur, în ce condiții se petrece un eșec. Semnificativă este și proporția dintre deznodămintele fericite și cele nefericite, gradul de frustrare, de neplăcere trăit de erou în cazul eșecului. De asemenea, se urmărește situația în care este plasat eroul după ce a săvîrșit un delict. Se simte sau nu vinovat, își recunoaște vina, sau o consideră ca ceva fără importanță.

Temele povestirilor constituie un alt element cuprins în analiza și interpretarea cazului. Se urmărește care dintre teme (dorința de afirmare, rivalitatea, dragostea etc.) este mai puternică și mai frecvent utilizată. Repetarea aceleiași teme are o valoare diagnostică, reflectînd trebuințe acute, conflicte de durată. Nici sub acest aspect esențialul, relevantul nu se desprinde printr-o analiză simplistă. Uneori, tema nu se repetă aidoma, dar prezența unei trebuințe, a unei presiuni, se bănuiește din configurarea asociațiilor, a amintirilor.

Se acordă o atenție deosebită personajelor introduse din imaginație, nereprezentate în gravură (dacă sînt în majoritatea cazurilor binevoitoare sau ostile; dacă personajele de un anumit sex sînt mai ostile decît celelalte). Se urmărește dacă se face referire frecvent la personaje de o vîrstă înaintată (care ar reprezenta pe mamă, pe tată, chiar dacă legătura nu este deschis formulată).

Cota totală a fiecărei variabile (la cele 20 de povestiri) se raportează la nota standard („dacă există una valabilă" [209, p. 11]), ținîndu-se seama de vîrstă și sex. În cazul cînd lungimea povestirilor se îndepărtează de standard (care la adulți este de aproximativ 300 de cuvinte pentru o povestire) se înmulțește cota totală a fiecărei variabile cu un coeficient de corecție. În manualul lui Murray se dă media corectată (*M*) și marja de dispersie (*D*) pentru fiecare variabilă, calculate la un grup de studenți de sex masculin.

Se reține în interpretare variabilele (trebuințe, emoții, presiuni externe) foarte puternic sau foarte slab exprimate, temele și deznodămintele predominante, precum și relația dintre toate aspectele enumerate. Forța fiecărei variabile reiese din intensitatea, durata, frecvența, importanța pe care o are în intrigă și este cotată într-o scară cu 5 valori.

Deși analiza oarbă a protocoalelor constituie o practică curentă de verificare a valorii diagnostice a multor teste, Murray este de părere că înainte de a trece la interpretarea datelor este necesar ca examinatorul să stabilească un anumit cadru (sexul, vîrsta subiectului și a persoanelor apropiate lui, dacă părinții sînt morți sau divorțați, profesiunea și situația maritală a subiectului). În plus, imediat după compunerea povestirilor, sau la un interval de cîteva zile, prin discuții duse de o manieră care să mențină atitudinea de cooperare a subiectului (de exemplu, sub pretextul că se urmăresc factorii implicați în elaborarea temelor literare), se încearcă să se fixeze sursele ideilor expuse. Mai precis, subiectul este întrebat dacă conținutul fiecărei povestiri derivă din experiența proprie, a celor din jur, din lecturi, filme.

Interpretarea datelor este în mai mică măsură standardizată decît în cazul tehnicii Rorschach, judecata clinică și experiența examinatorului jucînd un rol deosebit de important. Este adevărat că situația este de așa natură, încît și o persoană cu o cultură psihologică minimă poate desprinde anumite particularități ale povestirilor, mai ales atunci cînd acestea sînt evidente, așa cum se întîmplă la subiecții cu dificultăți de adaptare, cu tulburări ale personalității sau la cei cu o pronunțată originalitate în gîndire. Dar în cazuri de acest fel particularitățile s-ar putea observa și din conversația cu persoana respectivă, sau din conduita sa. Prima difi-

cultate în interpretarea materialului constă în detaşarea a ceea ce este relevant pentru anumite aspecte ale personalităţii şi a ceea ce nu este relevant, cel din urmă aspect fiind adesea dominant.

Examinatorul trebuie să se antreneze luni de zile în aplicarea testului. Se pare că ar trebui examinate cel puţin 50 de cazuri pentru a ajunge la o oarecare stăpînire a instrumentului. De o mare utilitate pentru un începător este de a confrunta concluziile cu faptele, cu datele despre personalitate stabilite pe alte căi. Viitorul metodei, scrie autorul ei, depinde de perfecţionarea interpretului, „acest instrument uitat al psihologiei" [209, p. 8]. Pe baza unei bogate pregătiri teoretice şi clinice, inclusiv de aplicare a *TAT*, se poate ajunge la o „intuiţie critică", dezbărată pe cît posibil de elemente subiective.

Valoarea şi limitele testului tematic de apercepţie pot fi discutate atît sub aspectul concepţiei generale a structurii personalităţii ce-i stă la bază, cît şi sub aspectul calităţilor sale psihometrice.

Aşa cum s-a mai spus, se consideră că unul dintre avantajele *TAT* (ca şi al Rorschach-ului) este că se evită mecanismul de autoapărare. Subiectul atribuie personajului idei, sentimente etc., pe care nu le-ar admite (din ruşine, teamă) că ar fi ale sale, sau de care nu este pe deplin conştient. Dar mecanismele de apărare ale eului sînt uneori atît de puternice, încît nici într-o situaţie proiectivă persoana nu se dezvăluie în toate ascunzişurile sale, ceea ce măreşte dificultatea interpretării protocoalelor. De altfel, însăşi această reţinere, această rezistenţă la exteriorizare, constituie, în măsura în care poate fi detectată, o trăsătură cu valoare diagnostică.

Murray consideră că personalitatea normală, social adaptată, are cel puţin trei straturi.

Stratul superficial cuprinde tendinţele recunoscute de subiect, manifestate şi în comportamentul său. Stratul intermediar constă din tendinţele care apar în gîndire în mod nedeghizat, iar subiectul poate vorbi despre ele unor persoane foarte apropiate. Aceste tendinţe se traduc în acţiuni intime, secrete. Stratul profund cuprinde tendinţele inconştiente, care nu se traduc, sau se traduc foarte rar în acţiuni. Din această cauză se întîmplă — scrie Murray — ca ceea ce se relevă pe bază de *TAT* să nu fie în acord cu ceea ce subiectul gîndeşte şi face în activitatea de fiecare zi. Tot din acest motiv se poate întîmpla ca portretul să nu fie recunoscut de către persoanele care-l cunosc superficial pe subiect sau uneori chiar de către intimi. După părerea lui Murray, povestirile create în prima şedinţă ar da mai multe informaţii despre stratul superficial; cele create în a doua şedinţă exprimă, în mod simbolic, în primul rînd tendinţele din stratul profund şi complexele. Înţelegem de ce într-o astfel de perspectivă este greu să se verifice veridicitatea portretelor trasate pe bază de *TAT*.

În cazul cînd subiectul nu se încadrează în sarcină, povestirile sînt scurte, abia schiţate, sînt lipsite de „rezonanţă" (se descriu elemente existente în gravuri, scene la care subiectul a asistat, se fac invenţii de moment, se povestesc fragmente din filme, lecturi). În practică, spune Murray, aproximativ 30% din povestiri nu au valoare diagnostică. Povestirile mai scurte de 140 de cuvinte (la adulţi) nici nu merită să fie luate în considerare.

Din descrierea pe care am făcut-o reiese, credem, în mod suficient de convingător întreaga complexitate a metodei create de Murray pentru ca cei ce doresc să o utilizeze să fie feriţi de prezumţiozitate. „*TAT* nu oferă decît 20 de mici eşantioane ale gîndirii subiectului. A considera că acestea oferă în mod invariabil osatura întregii personalităţi este de un optimism nejustificat" [209, p. 19]. În alt loc, Murray scrie: „... concluziile la care permite să se ajungă analiza povestirilor *TAT* trebuie considerate ca un bun «ghid», ca ipoteze de lucru, care vor fi verificate prin alte metode şi nu ca lucruri dovedite" [209, p. 18]. Avertismentele făcute de autor în legătură cu limitele metodei sale ne scutesc de a mai insista. Aceasta cu atît mai mult cu cît Murray atrage atenţia şi asupra altor factori care pot denatura rezultatele. De exemplu, însăşi persoana examinatorului influenţează într-o anumită măsură conţinutul povestirilor. Unii examinatori obţin cote mai mari de agresiune (dacă sînt antipatici, dacă subiectul are o trebuinţă pronunţată de agresiune asupra sexului căruia îi aparţine examinatorul etc.).

S-a presupus că din analiza povestirilor s-ar deduce aspecte esenţiale, stabile, ale personalităţii (în primul rînd trebuinţele, atitudinile), dar cercetările experimentale au

dovedit că conținutul lor este simțitor influențat de experiențele recente, fără repercusiuni de durată asupra personalității. De exemplu, s-a urmărit ce efecte are o experiență de frustrare. Subiecților li s-a dat o serie de imagini *TAT*, după care li s-a spus că povestirile compuse de ei sînt cele mai nereușite din cîte a auzit experimentatorul (aceasta constituind experiența de frustrare). Li s-a dat apoi a nouă serie de imagini și li s-a cerut să compună povestirile adecvate. S-a analizat conținutul agresiv al celor două serii de produse. Înainte de frustrare au fost în medie 12 cuvinte cu semnificație agresivă, iar după frustrare — 23 [Bellak, după 152, p. 410]. Chiar unele stări fiziologice, ca foamea, setea pot influența răspunsurile subiecților.

Limitele psihometrice descrise în legătură cu metoda Rorschach sînt valabile și pentru *TAT*. Din această cauză, numeroși autori au făcut efortul de standardizare a sistemului de analiză și de interpretare, care apare, așa cum s-a văzut din descrierea anterioară, mai mult ca o tentativă în metoda originală. Se consideră că luarea în considerare a unor aspecte formale ar facilita obiectivitatea cotării. Este adevărat că și Murray arată, în manualul său, că structura, stilul compoziției, tonul ș.a. pot da indicii despre maturitatea emoțională, despre simțul de observație, imaginația estetică, aptitudinile literare, facilitatea verbală, simțul realității etc. Necorespondența între temă și expresie, între sentimentele și acțiunile eroului, elementele de stil confuze sînt semnificative pentru „o dezorientare mintală". Unii autori — pentru ale căror încercări Murray are aprecieri pozitive (de exemplu, J. H. Masserman și E. R. Balken) merg mai departe și propun să se ia în considerare elementele mai ușor de cantificat, care ar permite acumularea unor date ce pot fi supuse centrolului de validare: numărul de cuvinte, numărul relativ al diferitelor părți de vorbire etc. Pe această cale însă, metoda se depărtează de caracterele ei holistice și proiective.

Fidelitatea metodei este apreciată ca limitată de însuși autorul ei. „Răspunsurile la *TAT* reflectă atît dispoziția schimbătoare cît și situația de viață prezentă a subiectului; *noi nu putem deci aștepta de la acest test un înalt grad de fidelitate, deși marea masă a conținutului pune în relief tendințe și trăsături care sînt relativ constante.* Datele sub

acest aspect sînt puține" [209, p. 23; *s.n.*]. Amintim rezultatele cîtorva din cercetări. De exemplu, interpretările date de mai mulți clinicieni au fost concordante la 50—75% dintre povestiri. Fidelitatea interexaminatori a fost extrem de diferită (s-au obținut coeficienți de la 0,39 la 0,89 [după 100, p. 643]. De altfel în cazurile patologice metoda testării-retestării este valabilă în mai mică măsură din cauza modificărilor ce au loc în sfera personalității odată cu progresul bolii.

Validitatea este considerată de către unii autori ca fiind satisfăcătoare. Utilizînd metoda oarbă, Harrison [după 230, p. 107] găsește o corespondență în 75% dintre cazuri între datele clinice și cele obținute prin *TAT*. A. M. Ritter și L. D. Eron urmăresc aspectele diferențiatoare pentru normali și mai multe grupuri psihiatrice. În acest scop, ei aplică *TAT* unui grup de psihonevrotici nespitalizați, unui grup de psihonevrotici spitalizați, unor schizofreni spitalizați și unui grup de control, subiecții fiind omologați sub aspectul vîrstei, nivelului educativ, nivelului intelectual, al situației familiale. Se compară următoarele aspecte (fiecare în parte și în diferite combinații): distorsiunea perceptivă, nivelul de interpretare, deznodămîntul, temele, tonul emoțional. Concluzia autorilor este că 40% din subiecții grupei de control răspund la o imagine cu aceeași temă, cu același ton emoțional și cu același deznodămînt. Acest tip de răspunsuri este calificat ca „popular" sau „așteptat". Diferențierea cea mai semnificativă din punct de vedere statistic, între grupul normal și grupele de anormali, s-a obținut atunci cînd s-au combinat toate aspectele enumerate mai sus [251, p. 157].

În interpretare trebuie să se țină seama însă de condițiile sociale ale subiecților. Aceleași amănunte incluse în povestirile create de persoanele aparținînd anumitor condiții pot să apară ca normale, uzuale, iar la alte persoane apar ca deviante. Din această cauză, s-a simțit nevoia creării de noi variante, cu sferă de aplicare mai restrînsă (de exemplu, pentru recruții parașutiști, pentru cei din marină, pentru funcționari, pentru indienii [126] și pentru negrii din Statele Unite etc.).

Unele dificultăți în utilizarea *TAT* întîmpină clinicienii care nu aderă la concepțiile abisale ale personalității și

încearcă golirea metodei de aceste elemente [78]. Pentru a rezolva acest aspect N. K. Kiiaşcienko [154] prezintă proba nu ca o solicitare a imaginaţiei, situaţie care i-ar face pe subiecţi „să născocească" ceva cît mai interesant. Autorul le cere să privească atent şi să povestească „ce este desenat". Subiecţii normali au o atitudine activă faţă de sarcină, examinează atent, compară detaliile, fac anumite raţionamente, iar uneori au o atitudine afectivă faţă de personaje. Schizofrenii fac constatări formale, fragmentare, în locul unor descrieri. În plus, schizofrenii pot da indicaţii despre mimica, pantomimica personajelor, dar nu încearcă să desprindă starea afectivă ce stă la baza lor. În etapa a doua, schizofrenilor li s-a cerut să-şi îndrepte atenţia asupra expresiei feţei personajelor, asupra gesturilor şi să explice ce se petrece în scena respectivă. În aceste condiţii, ei descriau conţinutul ilustraţiei, ceea ce dovedeşte că primele descrieri — formale, sărace — nu erau efectul neînţelegerii, ci al absenţei dorinţei de a descoperi conţinutul, al absenţei unei reacţii personale faţă de scena respectivă. Bolnavii epileptici dau o descriere a imaginii, dar detaliile îi preocupă în aşa măsură, încît treptat uită orientarea iniţială a temei, ajungînd la înlănţuiri ridicole de idei. În timp ce normalii fac o anumită apreciere asupra acţiunilor redate în ilustraţie, schizofrenii — cum s-a văzut — rămîn indiferenţi faţă de acestea. În schimb, epilepticii fac aprecieri sentenţioase, cu caracter etic, asupra noţiunilor desfăşurate de personaje.

H. A. Murray considera că *TAT* în forma sa originală ar putea fi util în examinarea copiilor începînd de la vîrsta de 4 ani; A. Anastasi este de părere că vîrsta minimă ar fi de 7 ani; L. Moor fixează vîrsta de 9 ani. Ulterior s-au creat însă forme specifice pentru copii, pe care le analizăm în continuare.

TESTUL DE APERCEPŢIE PENTRU COPII (CAT)[1]

Pornind de la ipoteza că copiii întîmpină dificultăţi în a se identifica cu adolescenţii şi adulţii din imaginile *TAT*, reprezentaţi în situaţii cu care ei nu au experienţă, L. Bellak

[1] *The Children's Apperception Test.*

elaborează (în 1954) o serie de 10 imagini, în care diferite animale sînt redate în situaţii tipic umane, fiind desenate într-un stil antropomorfic, aşa cum apar în cărţile cu ilustraţii pentru copii. Autorii fac această modificare sprijinindu-se pe observaţia că în aplicarea tehnicii Rorschach copiii dau un procent mai mare de răspunsuri de tipul *Animal* decît adulţii şi pe unele cercetări, care au găsit că ilustraţiile cu animale provoacă la copii un proces de imaginaţie mai amplu (se creează mai multe povestiri pe baza lor) decît ilustraţiile cu oameni. Ch. Neuringer [218] explică aceste diferenţe prin faptul că imaginile cu animale permit o exprimare mai liberă a tendinţelor decît cele cu personaje umane, deoarece nu apare sentimentul de vină, sau teama de pedeapsă.

Scenele au fost alese în aşa fel, încît să provoace asociaţii în legătură cu probleme specifice perioadei copilăriei: gelozia dintre fraţi, relaţiile cu părinţii, agresiunea, acceptarea lumii adulţilor, izolarea şi unele aspecte considerate importante de pe poziţiile psihanalitice.

Proba — aplicabilă între 3 şi 10 ani — se prezintă ca un joc (de a spune cîte o poveste pentru fiecare imagine); după ce copilul a înţeles sarcina, i se adaugă specificarea că e bine să înceapă prin a spune ce fac animalele; în continuare, el este întrebat ce au făcut animalele înainte şi ce vor face după aceea. La sfîrşitul întregii serii se pun întrebări în legătură cu aspectele ce s-au dovedit mai simptomatice.

Autorii prezintă şi o listă a variabilelor ce trebuie interpretate. Le enumerăm mai jos [după 218, p. 227].

Tema principală (de exemplu, dacă se centrează pe problema ciocnirii cu autoritatea, pe cea a nedreptăţii etc.). Eroul principal (atributele sale: abilităţi, interese, trebuinţe). Modul cum vede copilul figurile (complezante, exigente, protectoare etc.). Obiectele şi figurile omise. Figurile şi circumstanţele externe, altele decît eroul principal (prietenii, duşmanii, învăţătorul, atitudinea acestora). Identificarea (mama, tatăl, fraţii). Natura anxietăţilor. Conflictele semnificative şi modul în care se rezolvă. Pedeapsa (dacă este uşoară, severă, justă, în raport cu vina). Deznodămîntul, în special tonul afectiv al acestuia.

Nivelul de maturizare este apreciat pe baza comparării organizării tematice, a nivelului limbajului, a controlului emoțional și etic ce se desprinde din analiza istoriilor, cu *CI* sau cu *EM*. În afara acestei scheme generale de interpretare, autorii nu prezintă un sistem detaliat de cotare; se dau doar exemple de interpretare de cazuri, țesute pe schemă psihanalitică [21]. Există încă puține date normative. De altfel, nici ipoteza care a stat la baza creării materialului descris nu este acceptată de toți cercetătorii. Astfel, datele unora dintre aceștia infirmă ideea că figurile animale ar favoriza în mai mare măsură proiecția, că ar determina o productivitate mai ridicată a imaginației.

L. Moor este de părere că după vîrsta de 7 ani copiii nu se mai identifică cu animalele. În schimb, la vîrsta cînd se pot identifica sînt prea mici pentru a construi istorioare. Din această cauză, din *CAT* (și din metodele construite pe același principiu) se scot rareori rezultate interesante [204, pp. 132].

Înșiși autorii, ținînd seama de concluziile cercetărilor care au dus la modificarea ideii că la copii proiecția se face mai ușor asupra unor personaje animale au elaborat (în 1963) o nouă variantă, *CAT-H*, cu personaje umane, aplicabilă la copii cu *EM* peste 10 ani.

Bellak a elaborat și o serie de ilustrații, *CAT-S*, menită să servească la explorarea unor aspecte cu caracter mai specific, mai restrîns (problemele școlare ale copilului, cele legate de așteptarea unui frate etc.). Acest material, ca și cel anterior, este utilizat nu numai pentru diagnostic, ci și pentru terapia prin joc. În general, sînt de părere autorii, este bine ca înainte de a se realiza examinarea, copiilor să li se dea ocazia, mai ales celor inhibați, să se joace cu figurine și să creeze scene dramatice cu ajutorul acestora.

TESTUL POVESTIRILOR CREATE PE BAZĂ DE IMAGINI (PST)[1]

P. N. Symonds este autorul unei metode asemănătoare cu *TAT*, cu deosebirea că personajele din cele 20 de gravuri sînt adolescenți. Și în acest caz se pornește de la presupunerea că

[1] *Picture Story Test.*

adolescenții ar întîmpina dificultăți în a se identifica cu personajele adulte.

Materialul elaborat de Symonds — deși anterior celui al lui Bellak, fiind publicat în 1948 — n-a avut o utilizare prea largă și a fost supus unor studii critice. Astfel, s-a obiectat faptul că imaginile au un caracter prea trist, ceea ce influențează conținutul și tonalitatea emoțională a povestirilor create pe baza lor. Utilizarea limitată se datorește probabil și insuficientei standardizări a metodei, caracterului vag al indicațiilor în legătură cu interpretarea și absenței datelor normative, deși *aceste critici* — scrie Ch. Neuringer [218, p. 232] — *pot fi ridicate în legătură cu multe din cele mai populare teste proiective*. În plus, așa cum însuși Symonds stabilește ulterior, adolescenții se pot identifica și cu copii mai mici, cu adulți, cu bătrîni, cu animale sau „chiar cu obiecte" [după 218, p. 232].

TESTUL DE IMAGINI MICHIGAN (MPT)

Metoda pe care o vom expune în rîndurile ce urmează reprezintă un efort de obiectivare și de standardizare a unei tehnici proiective, menite să dezvăluie reacțiile emoționale ale copiilor și ale preadolescenților (8—14 ani). Autorii consideră că metoda ar fi utilă în examinări largi, cu scopul de a depista cazurile de dezadaptare, pe adolescenții nevrotici și, în același timp, prin aplicarea ei s-ar obține o serie de indicații în vederea măsurilor psihoterapeutice.

Autorii pornesc de la ideea că imaginile trebuie să fie mai realiste decît cele din *TAT*, să reprezinte situații cotidiene și personaje cu care copiii să se poată identifica. Pe baza unei vaste munci de verificare, ei au selectat, din 1 000 de imagini, 15. Ca și în cazul *TAT*, din aceste 15 imagini și un carton alb se compun două serii, de cîte 12 bucăți, una pentru băieți, alta pentru fete.

Instrucția și modul de aplicare a probei sînt asemănătoare cu cele din *TAT*, copiilor cerîndu-li-se să compună cîte o povestire pentru fiecare ilustrată. Se cere în mod

explicit să se arate „ce s-a întîmplat", „cum se va desfășura mai departe", „ce simt personajele"?

După ce protocolul a fost cotat, se face raportarea datelor la tabelele normative ale populației la care s-a făcut standardizarea [8].

În scopul validării metodei, s-a recurs la o scară de evaluare, în care învățătorii trebuiau să indice gradul de adaptare emoțională a elevilor. S-a adus obiecția că se recurge în scopul validării la date care ele însele nu sînt validate. Autorii au utilizat însă și procedeul validării încrucișate (cross-validation), comparînd rezultatele grupelor de control cu cele ale copiilor pacienți ai clinicilor psihologice, presupuși a fi insuficient adaptați. Ei conchid că numai 3 variabile, și anume: indexul tensiunii, timpul verbelor și, mai ales, direcția forțelor diferențiază pe copiii cu o scăzută adaptare de cei cu o bună adaptare. De exemplu copiii insuficient adaptați utilizează mai frecvent verbele la timpul trecut (ceea ce ar fi un indiciu al evitării și al regresiunii). Prin direcția forțelor se înțelege măsura în care influențele pornesc de la personajul ilustrației sau sînt orientate împotriva lui. Copiii bine adaptați includ în povestirile lor simțitor mai multe elemente orientate în ambele direcții. Celelalte variabile ipotetic fixate (iubirea, extrapedeapsa, intrapedeapsa, ajutorul, superioritatea, supunerea și competența personală) sînt mai puțin diferențiatoare. Copiii bine adaptați fac mai multe referiri la iubire și la trebuința de competență personală. În schimb, cei insuficient adaptați fac mai frecvent referiri la trebuința extrapunitivă și la supunere.

Fidelitatea între examinatori, sub aspectul celor trei variabile, a fost între 0,91 și 0,98.

Planșele cu situații școlare ale lui Nathan și Mauco. Acest material, creat mai recent, se utilizează ca o completare a *TAT*, pentru a pune în evidență unele probleme legate de viața școlară, relația copilului cu semenii săi și atitudinea față de școală. Într-una din planșe este reprezentat un băiat, care stă izolat pe o bancă într-o curte, unde un grup se joacă, un copil privește grupul, iar alți cîțiva copii se joacă. A doua planșă reprezintă două grupe de copii și un

copil izolat, dar în decorul unei clase. În fine, în planșa a treia apare o elevă în bancă și un profesor. Toate gravurile reprezintă desene realizate relativ ambiguu.

TESTUL DE IMAGINE — POVESTIRE (MAPS)[1]

Metoda pe care o analizăm în continuare (elaborată de E. S. Schneideman, începînd din 1947) urmărește să acorde o mai mare libertate de imaginație decît celelalte tehnici proiective. Subiecților li se pun la dispoziție 22 de gravuri, care reprezintă diferite medii, unele redate în mod mai realist, altele abia schițate (o cameră de zi, o stradă, o scenă medicală, o cameră de baie, un pod, un dormitor, o pădure, un cîmp, o pivniță, o peșteră, o plută, un cimitir, o cameră de copii, o școală, o scenă, o mansardă, un bordei, un peisaj etc.). Se prezintă și în acest caz un carton alb.

În fața subiectului se pune una din ilustrații (se începe cu camera de zi) și 67 de figurine tăiate în carton, ce reprezintă copii, bărbați, femei, animale, grupe de persoane, personaje din povestiri (desenate mai clar sau mai ambiguu). Subiectului i se cere să populeze scena cu personajele pe care le dorește și să creeze o povestire. El trebuie să specifice ce caracter au personajele alese, ce gîndesc, ce simt și ce se va întîmpla.

În mod obișnuit se utilizează numai aproximativ jumătate din ilustrațiile de fond, alegerea lor fiind făcută în funcție de problemele ridicate de cazul examinat. La sfîrșit se cere subiectului să aleagă singur cîteva decoruri, din cele neutilizate. Cînd se prezintă cartonașul alb, subiectul trebuie să imagineze un decor după dorința lui.

Intervenția verbală a examinatorului se reduce la a stimula pe copil să povestească mai amplu, iar apoi să dea un titlu fiecărei povestiri. Identitatea și poziția figurilor este notată pe o foaie de locație.

Interpretarea rezultatelor se face sub dublu aspect. Analiza de conținut se realizează, în linii generale, în mod asemănător cu cea din *TAT*. În analiza formală se ține seama de

[1] *Make-A-Picture-Story.*

figurile utilizate, de repetarea anumitor figuri sau de omiterea unora, de plasarea lor în spaţiul fondului. Datele se raportează la frecvenţele obţinute în cercetările normative.

Neuringer [218, p. 239] este de părere că nu există date care să demonstreze superioritatea metodei *MAPS* asupra *TAT*. Singurul avantaj ar consta în indicaţiile în legătură cu analiza formală a protocoalelor. În schimb, flexibilitatea materialului, considerată ca un avantaj, dînd o mai mare libertate de imaginaţie, este un dezavantaj, sub aspectul obţinerii unor rezultate a căror validitate să poată fi stabilită. Numărul mare de figuri şi de fonduri permite o varietate aproape nelimitată de combinaţii.

L. Moor este de părere că proba are unele avantaje (subiectul se proiectează uşor, materialul este atractiv), dar că durează mult şi presupune un examinator cu foarte multă practică [204, p. 153].

TESTUL IMAGINILOR BLACKY

Acest test (creat în 1946 de către G. S. Blum) este format din 12 ilustraţii în care sînt redate evenimente din viaţa unui cîine, denumit Blacky, şi a familiei lui. Atît alcătuirea imaginilor, cît şi interpretarea răspunsurilor se realizează de pe poziţiile psihanalitice. Ţinînd seama de îngustimea fundamentării teoretice şi a aplicării lui, nu descriem mai pe larg acest test. Vom descrie însă, mai în detaliu, o probă înrudită, şi anume *Testul PN*, care introduce unele modificări de tehnică.

TESTUL PN

L. Corman preia — în proba creată de el — ideea că la copii tendinţele se exteriorizează mai uşor atunci cînd se utilizează imagini cu personaje animale. În acelaşi timp, el apreciază că G. S. Blum a adus o îmbunătăţire esenţială metodei proiective pentru copii, utilizînd, în locul imaginilor izolate cu animale diferite (cum e cazul în *CAT*), o serie de imagini. În consecinţă, L. Corman realizează o serie de 18

imagini prezentate copilului drept *Aventurile lui Labă-neagră*[1].

Proba este construită pe un fundament teoretic psihanalitic, abordînd temele considerate ca esenţiale în elucidarea conflictelor interioare ale copilului (tema rivalităţii între fraţi, tema oedipiană, diverse teme sadice ş.a.). Imaginile sînt bine structurate, păstrînd totuşi unele elemente ambigue.

Subiectul este liber să aleagă ordinea în care compune istorioarele, să creeze una singură pentru întreaga serie, sau cîte una pentru fiecare imagine, precum şi să omită anumite imagini.

Spre deosebire de tehnicile anterioare, în care examinatorul încearcă să descopere personajul cu care s-a identificat subiectul, „ceea ce rămîne în multe cazuri problematic" [71, p. 15], în proba *PN* subiectul este întrebat dacă Patte-noire este fată sau băiat, ce vîrstă are. După aceasta, i se cere să dea cîte un nume, să indice vîrsta şi locul în cadrul familiei pentru celelalte personaje.

Proba este utilizabilă nu numai la copii, ci şi la adolescenţi şi la adulţi, pentru a descoperi anumite conflicte din copilărie.

Atît fidelitatea cît şi validitatea testului sînt evaluate de autor de pe poziţii clinice, nu psihometrice. În consecinţă, el nu aşteaptă o stabilitate a rezultatelor în examinări succesive, pentru că personalitatea explorată prin test n-ar fi un complex de elemente fixe, ci un cîmp de forţe al cărui rezultat poate varia după punctul de echilibru al forţelor. Deşi la majoritatea subiecţilor tema dominantă se menţine, la unii din ei temele se modifică. Cu alte cuvinte, testul nu explorează la aceştia din urmă, în etape diferite, domenii identice ale personalităţii. Un test de genul *PN* — scrie autorul — este valid în măsura în care diferenţiază pe subiecţii

[1] Personajul central — ce se desprinde atît din titlul seriei cît şi din faptul că este desenat pe frontispiciu — este un purcel ce are o pată neagră pe picior, de unde denumirea de P a t t e N o i r e (sau *Pattenoire*). Unul din personajele desenate în dimensiuni mai mari, care poate fi identificat de subiect drept tatăl sau mama, are de asemenea o pată. Există şi o serie în care imaginile redau miei şi, utilizabilă la popoarele ce consideră porcul animal impur.

normali de cei patologici. „Dar în domeniul personalității, normalul și patologicul nu se disting atît prin elemente diferite, cît printr-o structurare diferită a elementelor funciar asemănătoare" [71, p. 237]. Deși autorul nu neagă importanța normelor stabilite pe o populație normală, susține că momentul esențial al interpretării îl constituie nu analiza elementelor răspunsurilor, ci modul cum ele se structurează.

Aplicarea testului *PN* este limitată nu numai de concepția strict psihanalitică de pe pozițiile căreia, dat fiind caracterul situațiilor redate în imagini, se poate face interpretarea, ci și de faptul că aplicarea și cotarea necesită un timp foarte lung.

TESTUL CELOR PATRU FIGURI (FPT)[1]

Această metodă de explorare a personalității a cunoscut o utilizare mai restrînsă decît *TAT*, deși îi este anterioară (D. J. Van Lennep elaborează metoda încă din 1930). Spre deosebire de *TAT*, la care imaginile se prezintă succesiv, în cadrul *FPT* cele patru cartonașe se așază în fața subiectului, într-o ordine experimental predeterminată. Imaginile redau în culori, dar în mod ambiguu, persoane umane într-un decor diferit. Subiectului i se atrage atenția că nu există nici o legătură între cele patru imagini și că el însuși trebuie să creeze o povestire în cadrul căreia să combine conținutul lor, în ordinea pe care o dorește. Interpretarea se realizează pe baza unei analize de conținut și a unei analize formale. În aceasta din urmă se ia în considerare în primul rînd secvența ilustrațiilor cuprinse în povestirea creată, secvența relațiilor sociale, natura conflictelor la care se face referire, conexiunile stabilite între ilustrații. Referitor la analiza de conținut, Van Lennep atrage atenția că ea depinde de „cunoașterea psihologiei personalității și a psihopatologiei... și de o vastă experiență cu însuși *FPT*" [după 218, p. 246]. Există puține date în legătură cu fidelitatea și cu validitatea acestei metode.

[1] *The Four Pictures Test.*

TESTUL DE ARANJARE A ILUSTRAȚIILOR (PAT)[1]

O metodă care se deosebește de tehnicile proiective descrise, în așa măsură încît se pune sub semnul întrebării faptul dacă face parte din ele, este cea creată de S. S. Tomkins și D. Horn [302] în 1942.

Tehnica se aseamănă cu cea a lui Van Lennep. Se utilizează 25 de ilustrații (realizate prin desen), în care aceeași persoană este reprezentată în diferite situații (relații sociale, boală, muncă etc.). Ilustrațiile sînt plasate în mod neordonat și i se cere subiectului să le înșirueze într-un mod rațional, iar apoi să scrie cîte o propoziție care să explice situația.

Testul a fost standardizat pe o populație normală de 1 500 de persoane și pe 755 de persoane anormale. Pe această bază s-au stabilit 252 de chei sau configurații de cotare. Unele din aceste chei fac referiri la răspunsurile rare (găsite la aproximativ 5% din populație), altele la nivelul mintal sau educativ.

Răspunsurile subiectului sînt traduse într-un profil, care se raportează la cheile existente. Numai acele răspunsuri care îndeplinesc caracteristicile uneia din chei sînt interpretate. Dacă subiectul nu dă nici un răspuns „rar" (neuzual), materialul obținut nu mai e luat în considerare.

Autorii testului de aranjare a ilustrațiilor fac o analiză critică a *TAT* și a Rorschach-ului, a căror aplicare necesită un timp prea îndelungat, oferind o vastă cantitate de material ce trebuie analizat, material care nu întotdeauna are o valoare diagnostică. Discutabilă li se pare mai ales valoarea răspunsurilor comune, determinate în primul rînd de particularitățile stimulului și mai puțin de particularitățile personalității. De exemplu, desprinderea unui liliac în planșa V Rorschach sau compunerea unei povestiri pe tema unui băiat care visează să devină mare violonist (*TAT*) sînt reacții comune, date adeseori de personalități diferite. În consecință, Tomkins și Miner consideră că numai răspunsurile rare sînt semnificative.

Ch. Neuringer e de părere că *PAT* reprezintă un interesant experiment, că dispune de cele mai bune date norma-

[1] *The Picture Arrangement Test.*

tive în cadrul tehnicilor proiective, dar că este discutabil faptul că numai răspunsurile rare ar fi semnificative. Răspunsurile comune pot indica faptul că o persoană are trăsături de personalitate ce nu ies din comun, că acționează pe căi bătute, dar chiar aceste date sînt utile pentru prognoza conduitei într-un anumit sector de activitate. „Deoarece cunoștințele noastre despre semnificația interpretativă a tehnicilor proiective sînt atît de inadecvate — scrie Ch. Neuringer — nu se admite presupunerea că acest gen de deducții poate fi ignorat sau admis" [218, p. 249].

TESTUL APERCEPTIV AUDITIV (AAT)

Marea majoritate a testelor proiective utilizează stimuli vizuali, ceea ce le face inaplicabile deficienților vizuali. În testele aperceptive auditive, subiecților li se prezintă, printr-un tautofon (numit și sumator verbal), sunete nestructurate înregistrate pe disc. De exemplu, se aud silabe fără sens, pronunțate cu o intensitate scăzută și cu o articulare neprecisă; subiectul trebuie să indice „ce a spus" persoana a cărei vorbire a fost înregistrată. Alteori se prezintă sunete din natură (dangăt de clopot, un vînt puternic, tropotul unui cal), fragmente de conversație, subiectului cerîndu-i-se să compună cîte o povestire pornind de la elementele auzite. Interpretarea răspunsurilor se face, în linii generale, ca și în cazul *TAT*. Se iau în considerare lungimea povestirilor, caracterele personajelor, temele și deznodămintele.

Valoarea diagnostică a acestui test nu poate fi apreciată, existînd puține date referitoare la validitatea și la fidelitatea lui; se admite că informațiile sînt mai variate chiar decît în cazul *TAT*, deoarece imaginația este stimulată atît de elementele sonore, cît și de reprezentările provocate de acestea în analizatorul vizual (în cazul cînd se aplică văzătorilor).

TESTUL APERCEPTIV TRIDIMENSIONAL (3-DAT)

D. Twitchell-Allen folosește 28 de figuri de argilă (figuri geometrice, forme organice generalizate, animale și oameni) mai mult sau mai puțin ambigue. Piesele se așază în fața

subiectului într-o ordine predeterminată, cerîndu-i-se să aleagă cîteva din ele și să compună o povestire, după care să o dramatizeze; la sfîrșit este invitat să indice ce reprezintă cele 28 de figurine. Se recomandă elaborarea a două sau a mai multor povestiri. Se notează timpul de execuție, verbalizarea și natura gesturilor. Se consideră că gesturile furnizează date suplimentare în legătură cu personalitatea, pe care nu le conțin reacțiile verbale. Metoda este recomandată în cazul persoanelor mute sau al celor inhibate în sfera verbală. Absența datelor normative, lipsa verificării validității, date insuficiente în legătură cu fidelitatea metodei fac ca aceasta să constituie în prezent numai o simplă sugerare a posibilității de a utiliza teste proiective cu reacții gestuale.

TESTUL DE FRUSTRAȚIE ROSENZWEIG (PF)[1]

Metoda descrisă în continuare are — în forma sa originală — un cîmp limitat[2] de explorare, și anume reacția la frustrare. Rosenzweig, care elaborează o teorie a frustrării — ce stă la baza interpretării datelor culese cu ajutorul testului său —, consideră că indivizii normali ar avea o mai mare toleranță la frustrare decît nevroticii și psihoticii.

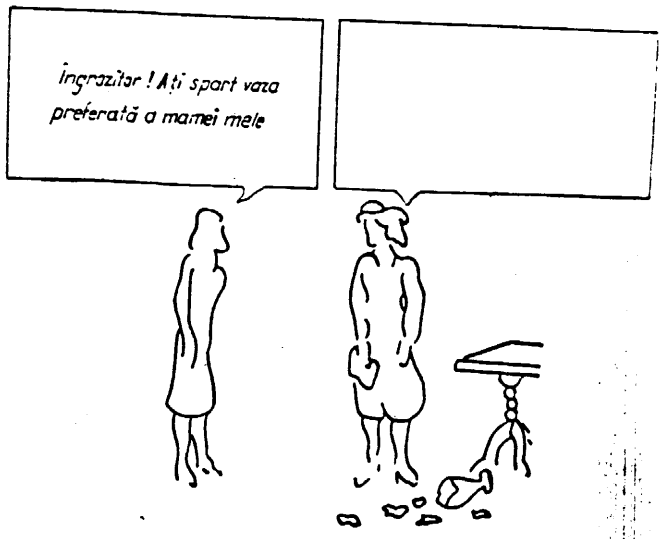
Testul are două forme, una pentru copii, între 4 și 13 ani, și alta pentru vîrstele de peste 14 ani. Fiecare garnitură constă din 24 de desene, în care sînt reprezentate două personaje principale, a căror figură și mimică nu este indicată, pentru a favoriza proiectarea. Oamenii sînt desenați într-o situație care produce în mod obișnuit o stare de frustrare de intensitate medie. Deasupra unuia din personaje este trasat un pătrat, în care este scris ceea ce vor-

[1] *Picture Frustration Study*, titlul sub care a apărut descrierea acestei metode, care nu e cuprinsă de toți autorii în categoria probelor aperceptive.

[2] Ulterior s-au creat, utilizîndu-se același sistem de construcție, teste pentru determinarea unor atitudini, opinii, a reacției față de propria invaliditate.

beşte, adică modul în care atrage atenţia celuilalt asupra situaţiei frustrante pentru acesta, sau o provoacă el însuşi. De exemplu, într-unul din desene, se vede cum gazda atrage atenţia unei vizitatoare, care a spart un vas de flori, că acesta era vasul favorit al mamei sale (vezi figura de mai jos).

Subiectul trebuie să scrie, în spaţiul gol ce se află deasupra personajului al doilea, modul cum acesta va răspunde; i se atrage atenţia că trebuie să noteze primul răspuns care-i vine în minte (bineînţeles, copiii mici dau răspunsul oral). Ca şi în cazul altor teste proiective, se presupune că subiectul va acorda personajului din imagine modul propriu de gîndire şi de simţire într-o situaţie similară. După completarea întregii serii, aceasta este reluată şi subiectul este invitat să citească ceea ce a scris. Se obţin astfel informaţii suplimentare din inflexiunile vocii, din mimică. Se discută apoi asupra completărilor foarte scurte, asupra situaţiilor greşit înţelese. Interpretarea completărilor se face în funcţie de două variabile.



Un exemplu de test de frustraţie Rosenzweig

Direcţia agresiunii. Se disting sub acest aspect: răspunsurile extrapunitive (*E*)[1], cînd se face referire la agresiunea orientată spre mediu; răspunsurile intrapunitive (*I*), orientate asupra persoanei frustrate şi răspunsurile impunitive (*M*), cînd situaţia este apreciată ca neimportantă, sau ca nefiind din vina cuiva.

Tipul de reacţie. 1) Dominarea obstacolului (*OD*), atunci cînd subiectul insistă în răspunsul său asupra situaţiei care produce frustrarea; 2) apărarea eului (*ED*); în acest caz în răspuns se specifică dacă personajul atribuie altcuiva vina, dacă acceptă responsabilitatea sau, în fine, dacă declară că nimeni nu este vinovat; 3) persistenţa trebuinţei (*NP*); în răspunsul de acest tip accentul se pune pe soluţionarea problemei, fie că personajul cere ajutorul cuiva, fie că o rezolvă singur, fie că declară că timpul o va rezolva.

Prin combinarea celor 3 componente din cele două variabile se obţin 9 indici, care sînt raportaţi la răspunsul modal al populaţiei pe care s-a făcut standardizarea, obţinîndu-se astfel *indicele conformităţii la grup* (*GCR*=group conformity rating). S-au stabilit norme pentru bărbaţi şi femei în vîrstă de 20—30 de ani, cu o cultură superioară mediei, şi pentru copii de 4—13 ani. „Normele prezente — scria A. Anastasi — trebuie privite ca reprezentînd o tentativă, avînd un caracter aproximativ" [4, p. 608].

Cotarea nu este suficient standardizată şi s-au găsit diferenţe în aprecierea răspunsurilor aceloraşi subiecţi de către mai mulţi examinatori. În plus, nu este suficient dovedit că răspunsul reprezintă în mod sigur modul în care subiectul ar reacţiona într-o situaţie similară. E mai probabil că subiecţii inteligenţi surprind intenţia examinatorului şi apreciază ce este „mai convenabil" să răspundă [186, p. 29]. Aşa se explică faptul că delincvenţii, abili în a-şi disimula tendinţele ostile, au obţinut la *PS* procente de reacţie extrapunitive normale [160]. A. Anastasi este de părere că, în prezenta formă, valoarea testului „n-a fost stabilită. Folo-

[1] J. Delay şi colab. recomandă utilizarea simbolurilor originale, pentru a se evita confuzii ca cele apărute în cotarea Rorschach, determinate de varierea simbolurilor în diferite limbi (86, p. 246).

sirea lui trebuie deci circumscrisă de aceleaşi precauţii cerute în alte tehnici proiective" [4, p. 608].

Ca şi în cazul celorlalte tehnici proiective, clinicienii au o atitudine mai favorabilă faţă de testul de frustraţie decît au psihometricienii, considerînd că acesta permite obţinerea unor date uşor cantificabile şi, în consecinţă, mai uşor de prelucrat statistic. Astfel, J. Delay şi colab. afirmă că *PF* are o fidelitate relativ satisfăcătoare, iar corectarea lui se poate face cu o obiectivitate mai mare decît la alte tehnici proiective, ca de exemplu la *TAT* [86, p. 271].

Autorii mai sus citaţi[1] încearcă şi o validare a *PF*, comparînd rezultatele obţinute de normali, nevrotici, etilici şi psihotici. Se constată că cu cît anormalitatea psihică este mai accentuată, cu atît scade *GCR*.

Acceptînd ideea că testul de frustrare poate oferi date valoroase clinicianului, Ch. Kramer arată că răspunsurile nu pot fi corect interpretate, dacă nu se face o raportare a lor nu numai la grupa de vîrstă căreia îi aparţine subiectul, ci şi la grupul social. Examinatorul mai trebuie să cunoască condiţiile de viaţă, antecedentele personale, echilibrul neurofiziologic al subiectului, pentru a înţelege adevărata semnificaţie a reacţiilor în cadrul testului [159, p. 85].

METODE DE COMPLETARE

COMPLETAREA POVESTIRILOR

Experimentele de completare a unor povestiri au de asemenea o istorie ce premerge utilizarea lor în calitate de teste proiective. Probele de acest gen au fost aplicate mai ales pentru a obţine informaţii despre evoluţia judecăţii morale la copii.

Metoda utilizată în scopuri diagnostice constă, în general, în prezentarea unor scurte fragmente, în care se

[1] P. Pichot împreună cu S. Danjon au făcut o adaptare, o standardizare şi o etalonare a *PF* în franceză.

descriu anumite incidente, anumite situaţii mai mult sau mai puţin dramatice, în continuarea cărora subiectul trebuie să scrie (sau să povestească) deznodămîntul pe care-l consideră mai potrivit. Uneori, subiectul alege, din lista prezentată, finalul cel mai adecvat, după părerea sa. Alteori, povestirea are încheiere, dar subiectului i se cere să răspundă de ce eroii au acţionat în modul descris şi să indice ce simt ei. În fine, se mai poate da subiectului o temă, o idee pe baza căreia să dezvolte o povestire (de exemplu, „despre o familie ideală" sau „despre cel mai bun prieten").

Unele din metodele de acest tip au fost elaborate de clinicieni psihanalişti, astfel încît povestirile au un conţinut ce ar putea, după părerea lor, să releve existenţa anumitor conflicte (de exemplu, anumite relaţii între copii şi părinţii lor, între fraţi etc.).

Cele mai cunoscute sînt povestirile create de M. Thomas de genul de mai jos.

„Un băiat (sau o fată[1]) se duce la şcoală. În timpul pauzei, el nu se joacă cu ceilalţi copii, ci stă singur într-un colţ. De ce?

În timp ce în această povestire subiectul justifică atitudinea de izolare a eroului, în cea următoare el este pus în situaţia de a completa sfîrşitul, din care s-ar putea deduce poziţia sa în familie, eventual gelozia faţă de un frate considerat ca fiind preferat de mamă. „Un băiat se încaieră cu fratele său. Mama vine. Ce se va întîmpla?"

Metoda elaborată de Luisa Düss conţine 10 „fabule", de genul celei de mai jos.

„Pasărea tată, pasărea mamă şi puiul dorm în cuib. Dar iată că se iscă un vînt puternic care scutură copacul şi cuibul cade la pămînt. Cele trei păsări se trezesc brusc. Tatăl zboară pe un brad, mama pe alt brad. Ce va face puiul, care ştie deja să zboare puţin?" Se presupune că indicînd unde va zbura puiul se pune în evidenţă fixarea subiectului faţă de unul din părinţi, sau independenţa lui.

L. Düss prezintă o listă de răspunsuri normale, la care examinatorul face raportarea cazului.

Clinicienii consideră că acest test oferă informaţii asupra fricii, asupra principalelor puncte complexuale ale copi-

[1] Sexul eroului se modifică în funcţie de cel al subiectului, pentru a se facilita proiecţia.

lului și asupra adaptării sale familiale. Eficiența metodei depinde însă de măsura în care copilul se identifică cu eroul povestirii, ceea ce — scrie R. Meili — „pare că nu e cazul întotdeauna" [199, p. 184]. Limitele probei sînt determinate și de fundamentarea sa strict psihanalitică.

Faptul că povestirile oferă posibilitatea unor variate răspunsuri, interpretarea acestora este dificilă. Însăși L. Düss scria: „Psihologul care utilizează metoda fabulelor nu trebuie să se încreadă în facilitatea ei și în succesele pe care le obține prea repede" [după 90, p. 179].

Din categoria metodelor proiective analizate aici fac parte și povestirile create de H. Sargent [270]. În textele prezentate ca stimuli, situațiile sînt descrise într-un mod „natural", dînd o mare libertate subiectului în formularea răspunsului. În plus, acestuia i se atrage atenția că poate completa povestirile în ordinea preferinței, că le poate omite pe cele la care nu dorește să răspundă. Iată una din aceste povestiri.

„Un tînăr, care muncește sau studiază undeva departe, primește o scrisoare de la mama sa, după moartea tatălui, în care-i spune să vină înapoi acasă. Ce va face el și de ce? Ce va simți el?"

O variantă a metodei lui Sargent este realizată de M. Engel, care compune două serii paralele. Textele, menite să fie aplicate copiilor, sînt simple afirmații și se referă la situații cotidiene.

Deoarece cîmpul explorat cu diferitele variante ale metodei completării istorioarelor este relativ limitat (raporturile între frați, între copil și părinți, atitudinea față de membrii sexului opus, atitudinile morale etc.), există tendința de a crea noi și noi materiale. „Această poziție este deosebit de tentantă pentru cel ce nu cunoaște prea multe despre efortul care s-a depus în elaborarea testelor, mai mult sau mai puțin reușite" [Loevinger, după 170, p. 318].

Situația actuală a metodei completării povestirilor nu poate fi considerată ca deplin mulțumitoare. În primul rînd, se simte lipsa, la cele mai multe, a unor date normative. Apoi sînt necesare mai multe studii care să evidențieze factorii ce influențează răspunsurile. De exemplu, trebuie să se verifice în ce măsură personalitatea examinatorului (mai ales atunci cînd completarea se face oral) modifică reacțiile

subiecților. De asemenea, nu este lămurit pe deplin ce anume determină direcția răspunsului. Oricît de neutrală ar fi povestirea — conform cerinței formulată de H. Sargent — nu este sigur că subiectul nu descoperă intențiile examinatorului, ceea ce-l face să răspundă în direcția așteptată de acesta. S-ar putea de asemenea ca subiectul, cunoscînd modul social acceptat de reacție într-o situație asemănătoare celei descrise în povestire, să compună un deznodămînt corespunzător, independent de propriile sale concepții sau de modurile de reacție uzuale.

Totuși, unele din cercetările existente sînt încurajatoare sub aspectul posibilității de relevare a anumitor conflicte sau atitudini cu ajutorul metodei completării povestirilor. Astfel, Bildfell și Douglas urmăresc manifestările agresive ale unor băieți (între 6 și 12 ani), cerîndu-le să completeze istorii ca cea de mai jos. În același timp, mamele respectivilor băieți au fost invitate să indice cum vor răspunde ei.

„John are o curte foarte mare și adesea prietenii săi o folosesc pentru a se juca după-amiezele. Astăzi, ei s-au hotărît să facă o întrecere și să dea un premiu învingătorului. John era foarte emoționat, deoarece el era un bun alergător și socotea că are șanse să cîștige. În întrecere erau șase băieți. John fugea cît putea de repede, dar era urmat de un alt băiat. Deodată, chiar cînd erau aproape de țintă, John reușește să-l întreacă pe celălalt băiat. Acesta întinde piciorul, John cade și băiatul cîștigă întrecerea" [după 170, p. 308].

Autorul consideră că rezultatele sînt convingătoare, deoarece mamele au indicat în mod adecvat răspunsurile pe care le vor da copiii lor. În plus, răspunsurile au fost conforme datelor psihologiei copiilor, agresivitatea fizică fiind mai pronunțată la vîrsta de 9—10 ani, în comparație cu vîrstele mai mici și cele mai mari.

Aplicînd fabulele Düss unor copii din familii dezorganizate, M. M. Ducros [90] găsește că din completările efectuate de aceștia se desprinde o tulburare afectivă mai pronunțată decît la copiii din familiile normal constituite.

Cu toate aceste date, metodele existente de completare a unei povestiri n-au ajuns la un grad de standardizare care să le ofere calitatea de test și pot fi folosite numai ca unul din procedeele componente ale unui studiu clinic de ansamblu.

Tehnica de completare a unor fraze a fost utilizată în psihologie pentru studierea limbajului, dar în cazul adaptării ei în scopuri proiective, posibilitățile de combinare verbală sînt mult mai largi.

Există numeroase materiale de acest gen, frazele fiind construite de autori în funcție de aspectele urmărite (în general, tulburări afective și forme ale dezadaptării). Se includ între 50 și 100 de începuturi de fraze, dintre care unele sînt neutrale. Spațiul rezervat completării este limitat, pentru a nu se obține formulări prea lungi. Răspunsurile sînt date oral sau în scris, ceea ce permite aplicarea metodei în grup. Forma scrisă este preferabilă în cazul persoanelor refractare (mai ales adolescenți), cu care este greu de stabilit un contact. În interpretare se ia în considerare conținutul răspunsurilor. Se analizează de asemenea dacă tonul dominant este pozitiv sau negativ, dacă rolul eroului este activ sau pasiv, dacă atitudinea lui este imperativă etc. Unii autori recomandă și o analiză formală a răspunsurilor (lungimea completărilor, greșelile gramaticale etc.).

Și în cazul metodei completării frazelor, experiența și capacitatea de înțelegere a examinatorului este de mare importanță. Nu trebuie să se creadă — scrie A. R. Rohde [după 84, p. 281] — „că interpretarea poate fi realizată consultînd un manual de cote, fără o autentică înțelegere a teoriei personalității și a psihopatologiei. Folosirea testului în acest mod devine mecanică și poate duce la grave greșeli."

La nivelul actual de elaborare a metodei completării frazelor, interpretarea are mai mult caracterul unei descrieri globale a personalității, ceea ce face ca ea să varieze de la examinator la examinator.

Testul Michigan de completare a frazelor (MSCT)[1], unul din cele mai frecvent amintite dintre testele de acest gen, este compus din 100 de începuturi de fraze. Dăm mai jos cîte un exemplu pentru fiecare din cele 5 categorii (categoria a cincea cuprinde stimuli nestructurați):

1. Familia, copilăria, sexul opus.
Deosebirea dintre tata și mama a fost...

[1] *Michigan Sentence Completion Test.*

2. Tensiunea, autoevaluarea, sentimentul de vină.
Mă enervează să...
3. Scopuri, agresiune.
Ca tînăr, obișnuiam să visez la...
4. Relațiile interpersonale pozitive și cele negative.
Oamenii care îmi plac mai mult sînt...
5. Nestructurate.
Păcatul...

Autorul nu oferă un mod standardizat de cotare a răspunsurilor; se urmărește doar în jurul căror teme se grupează majoritatea lor.

În scopuri școlare și anume, pentru detectarea factorilor generatori ai unei anumite atitudini față de învățătură s-au folosit fraze ca acestea: „Eu lucrez mai bine cînd...", „La școală găsesc că este descurajant atunci cînd..." [265].

Se presupune că, în timpul completării frazelor, subiectul s-ar cenzura în mai mică măsură decît într-un interviu, mai ales dacă proba este prezentată în mod deghizat (de exemplu, ca măsurînd viteza de reacție). Rămîne însă deschisă întrebarea în ce măsură completările s-ar putea face pe baza anumitor șabloane verbale, social determinate, care nu reprezintă punctul de vedere al subiectului. Nu este lipsit de semnificație faptul că, atunci cînd conținutul frazelor a fost prezentat la persoana a treia, au apărut mai multe răspunsuri „nefavorabile" decît atunci cînd s-a folosit persoana întîi. Completarea probei implică un nivel mintal de minimum 10 ani [204].

METODA ASOCIAȚIEI DE CUVINTE[1]

Asociația liberă de cuvinte este o tehnică veche în psihologia experimentală, fiind folosită pentru studiul proceselor cognitive (Galton, Wundt), pentru detectarea minciunii (Münsterberg), în examenul psihiatric (Kraepelin). Un interes mărit față de metoda asociațiilor de cuvinte apare în urma lucrărilor lui C. G. Jung, care o utilizează în scopul descoperirii unor „complexe emoționale".

[1] Unii autori clasifică proba asociației de cuvinte în grupa metodelor asociative.

Metoda este deosebit de simplă sub aspectul aplicării. Subiectului i se prezintă o listă de cuvinte, fără legătură între ele; după fiecare cuvînt (stimul inductor), prezentat de preferință oral, el trebuie să răspundă, cît mai repede posibil, cu primul cuvînt „ce-i vine în minte". Se consideră că numărul optim al stimulilor inductori este de aproximativ 100. Dacă lista e prea scurtă, nu se obțin rezultate semnificative; numai prelungirea probei duce la o automatizare a reacțiilor și la o reducere a controlului; totuși, lista nu poate fi nici prea lungă, deoarece ar produce oboseală.

Jung a cuprins în lista sa 100 de cuvinte, considerate relevante pentru diferite complexe emoționale. Observațiile au arătat însă că adeseori aceste cuvinte generau răspunsuri cu totul banale (ceea ce este explicat de clinicienii psihanaliști ca efect al autoapărării eului).

Kent și Rosanoff au mers pe o linie diferită, lista fiind compusă din 100 de cuvinte uzuale. Autorii încearcă să găsească diferențele dintre normali și psihotici (testul a fost aplicat la 1 000 de normali și aproximativ 250 de psihotici) și sînt de părere că ele constau în procentul mai mare de răspunsuri neuzuale date de psihotici. Deși există această tendință, criteriul luat în mod izolat nu este suficient de diferențiator. Caracterul uzual sau neuzual al asociațiilor este dependent de o multiplicitate de factori: vîrstă, grad de cultură, nivel mintal.

D. Rapaport și colaboratorii, folosind o listă de 60 de cuvinte, alese în funcție de simbolistica adoptată de psihanaliști, urmăresc să detecteze anumite tulburări ale gîndirii.

Manifestările simptomatice cele mai general admise, care pot apărea în timpul asociațiilor libere, sînt descrise mai jos [291, p. 378].

1. Timpul de reacție mai lung de 2,6 sec. poate indica faptul că inductorul a evocat un cuvînt încărcat afectiv, pe care subiectul, nedorind să-l facă cunoscut, l-a înlocuit cu altul.

2. Incapacitatea de a da vreun răspuns. În acest caz are loc fie o puternică inhibiție, fie o distragere a atenției, datorată reveriei sau reprezentărilor evocate de cuvîntul inductor.

3. Timpul de reacție extrem de scurt.

4. Repetarea stimulului, în locul unui cuvînt asociat.

5. Incapacitatea de a reproduce răspunsul anterior, cînd, după parcurgerea întregii liste, se revine și se cere subiectului să răspundă cu aceleași cuvinte.

6. Perseverarea aceluiași cuvînt în răspunsul la mai mulți stimuli indică fie anumite complexe, care „domină conștiința", fie o sărăcie de idei.

7. O aparentă înțelegere greșită a cuvîntului stimul. Autorii și clinicienii de formație psihanalitică acordau o mare importanță acestei reacții, considerînd că indică „dorința de a nu înțelege". În realitate însă, fenomenul este mai complex. Uneori, neînțelegerea este determinată de pronunțarea examinatorului, alteori de inducția negativă de la ideile sau de la reprezentările provocate de stimulul anterior.

8. Răspunsuri stranii sau aparent fără sens, în raport cu cuvîntul inductor.

9. Perseverarea unei idei. În acest caz, deși nu se repetă un cuvînt, conținutul de sens ce se desprinde din mai multe răspunsuri este același.

Semnificația acordată indicilor descriși variază de la autor la autor. De exemplu, pentru Smith [după 291, p. 379], incapacitatea de a reproduce răspunsul inițial ar fi cel mai bun semn al unui complex. Hull și Lugoff [după 291, p. 380] sînt de părere că repetarea cuvîntului-stimul este indiciul cel mai fidel. În schimb, timpul de reacție foarte scurt nu ar avea nici o valoare simptomatică pentru descoperirea complexelor. În general se admite că o sumă de indici este mai semnificativă decît unul singur.

Problema timpului de latență este mai complexă. S-a constatat, de exemplu, că un cuvînt cu certe rezonanțe afective pentru un subiect poate provoca un răspuns cu timp de reacție normal, dar apare o lungire a lui la cuvintele următoare.

S-a mai dovedit [Hubbard, după 291, p. 381] că valoarea indicilor amintiți variază în funcție de poziția în serie a inductorilor. De exemplu, un timp lung de reacție este mai semnificativ la începutul și la sfîrșitul seriei, deoarece în mod normal la mijlocul seriei timpul este mai lung.

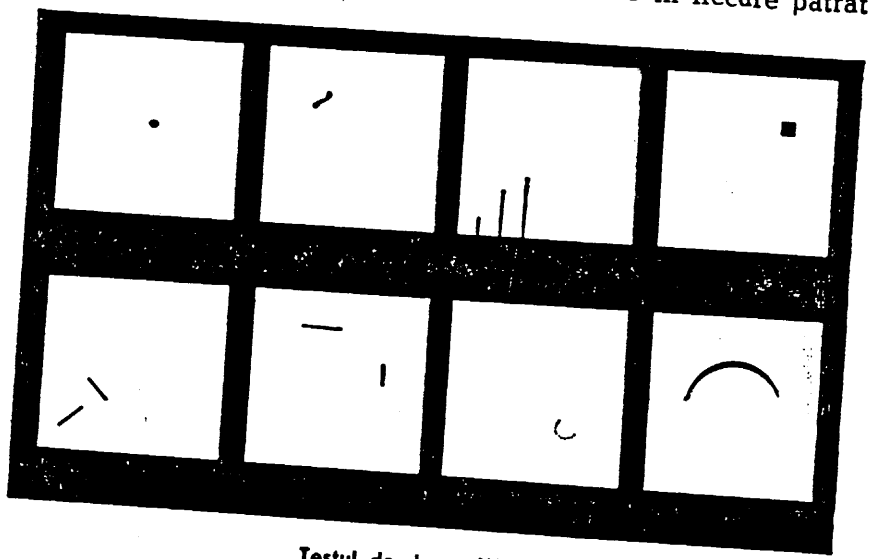
Deși metoda asociației de cuvinte este una din cele mai vechi tehnici cu caracter proiectiv, astăzi este mai puțin utilizată în examenul clinic. În primul rînd, „metodele psihanalitice în care aceste tehnici au înflorit sînt mai puțin popu-

lare în prezent" [84, p. 273]. În al doilea rînd, limba este un fenomen în continuă dezvoltare, în consecință și asociațiile uzuale se pot modifica. În acest mod, datele normative (ca cele stabilite de Kent și Rosanoff) sînt depășite după o perioadă de timp.

TESTELE DE COMPLETARE DE IMAGINI

Cel mai cunoscut din această categorie — mai ales în țările de cultură germană — este **testul de desen Wartegg (WZT)**[1], descris de autorul său în 1939. Subiectului i se prezintă o foaie de hîrtie pe care, dintr-un fond negru, se desprind 8 pătrate albe. În fiecare pătrat este înscris un semn grafic.

După ce se obține o stare de încredere în examinator și o destindere psihică a subiectului, acestuia i se cere ca, pornind de la elementele date, să realizeze în fiecare pătrat



Testul de desen Wartegg

[1] *Wartegg Zeichen Test.*

cîte un desen. I se atrage atenția că e liber să deseneze ce vrea și cum vrea, că timpul de execuție este nelimitat. După executarea fiecărei figuri, subiectul scrie ce reprezintă ea. Examinatorul notează, fără a face vreo remarcă în timpul desfășurării probei, dacă desenele au fost completate în ordinea așezării pătratelor de pe foaie, dacă hîrtia a fost rotată din poziția inițială, dacă subiectul a refuzat să execute vreun desen.

Wartegg consideră că din caracterul completărilor se pot desprinde două tipuri principale: persoanele care realizează desene de tip global (tipul *G*—Ganzheitlichkeit), caracterizate printr-un dinamism afectiv, și persoanele care realizează desene de detaliu (tipul *E*—Einzelheitlichkeit), caracterizate printr-un dinamism cognitiv.

Aspectele pe care le iau în considerare alți clinicieni variază de la caz la caz, recurgîndu-se uneori chiar la simbolistica psihanalitică. Elementele cele mai importante care se analizează sînt următoarele: calitatea grafismului (trăsături fine sau grosolane; desene ce depășesc cadrul sau, din contră, neutilizarea întregului spațiu), temele (care pot fi uneori banale, iar alteori neobișnuite sau chiar bizare), caracterul static sau dinamic al ființelor și obiectelor reprezentate. Repetarea anumitor teme are un deosebit caracter simptomatic (ea apare la oligofreni, în stările obsesive sau epileptoide). De asemenea, timpul lung necesitat de declanșarea reacțiilor poate pune în evidență, ca și proba asociației libere, un punct complexual.

M. Schachter și S. Cotte afirmă că în clinica psihopatologică se pot obține cu ajutorul testului Wartegg informații cu o semnificație indiscutabilă. Autorii nu sînt însă de acord cu concepția de ansamblu, și anume cu opunerea celor două tipuri (*G* și *E*): „Realitățile clinice arată că profilele psihologice umane sînt extrem de complicate și sfidează schematismul grăbit" [272, p. 69].

Wartegg este de părere că testul său ar fi aplicabil de la vîrsta de 3 ani, deși recunoaște că la 3—6 ani copilul nu reușește să-și stăpînească impulsul grafo-motric. Schachter și Cotte conchid, pe baza practicii personale, că testul nu este utilizabil decît începînd din etapa școlară (cel puțin 6 ani mintali), cînd copilul este capabil să înțeleagă instruc-

ția și situația experimentală. Autorii citați, deși recomandă testul Wartegg, arată că nu-l utilizează decît paralel cu alte probe proiective. Mai mult, o singură examinare cu testul Wartegg nu are valoare și este necesară reluarea lui la intervale de 3—5 săptămîni.

Studiile experimentale referitoare la validitatea testului Wartegg sînt insuficiente. Comparînd rezultatele obținute de aproape 400 de persoane la testul Wartegg cu cele obținute la un chestionar de autodescriere și prin observare, G. M. Kinger găsește o concordanță în 58% din cazuri, sub aspectul afectivității și al activității, și o concordanță în 70% din cazuri, sub aspectul intelectual. Cifrele de mai sus sînt valabile în cazul bărbaților; în cazul femeilor, concordanța variază între 70% pentru primele două aspecte și 73% pentru ultimul.

Există cercetări care dovedesc că rezultatele sînt influențate de o serie de factori. Astfel, însuși faptul că în formularul prezentat subiectului pătratele nu se detașează dintr-un fond negru, ci sînt despărțite prin linii (Wartegg acorda o mare importanță existenței contrastului), produce o modificare sensibilă a rezultatelor.

În studiile efectuate (în Finlanda) de Martti Takala și Marjata Hakkarainen [după 199, p. 174], s-a stabilit că apar rezultate semnificativ diferite la subiecții aparținînd unor variate profesiuni. Autorii amintiți recomandau ca desenele fiecărui subiect să fie apreciate — sub fiecare din cele 31 de variabile desprinse de ei — prin raportarea la media grupei profesionale căreia îi aparține (învățător, educator, artist, student etc.).

S-a constatat și faptul că completarea probei este influențată de aptitudinile la desen; corelațiile variază între 0,47 la vîrsta de 10—13 ani și 0,75 la vîrsta de peste 14 ani.

Referindu-se la varianta Wartegg-Biedma, L. Moor admite că proba are anumite avantaje (e ușor acceptată de subiecți, se poate repeta etc.), dar, prin faptul că nu oferă nici o informație despre motivație, nu servește în stabilirea direcțiilor psihoterapiei.

R. Meili recomandă utilizarea **testului Kinget** [155] care reprezintă o reluare a testului Wartegg, dar golit „de schematismul adesea jenant al acestuia, cît și de concepțiile teoretice adesea discutabile" [199, p. 173].

Nici modul de cotare propus de Kinget nu este însă în totalitate obiectiv. Se ia, de exemplu, în considerare calitatea simbolică a desenului (conținut organic=feminin, conținut mecanic=masculin), pe lîngă valoarea de reprezentare (mergînd de la mîzgălitură pînă la pictura realistă sau la cea fantezistă) și caracteristicile formale (liniile, umbrele, compoziția).

În această categorie de tehnici mai amintim testul lui Sander (anterior celui al lui Wartegg), în care subiectului i se cere să completeze cele 6 linii trasate anterior de examinator.

Testul Horn-Hellersberg (1945) utilizează în calitate de stimuli linii mai neregulate și mai lungi decît în Wartegg. Interpretarea, care conține elemente psihanalitice, duce la desprinderea unui tip subiectiv. Există însă puține indicații standardizate, optîndu-se pentru o apreciere configurațională, bazată pe experiența clinică. De o mare importanță ar fi consistența reacțiilor (conduita în timpul probei, desenul realizat, exprimarea verbală).

METODE EXPRESIVE

Categoria metodelor expresive — care sînt utilizate nu numai în scop diagnostic, ci și terapeutic — suferă, uneori într-o măsură mai mare decît cele anterior analizate, de lipsă de obiectivitate în cotarea rezultatelor.

Într-o primă grupă de probe se cere executarea unor desene sau picturi, pornindu-se de la ipoteza că, desenînd pe bază de reprezentări, omul, și în primul rînd copilul, lasă să se întrevadă anumite particularități dependente nu numai de aptitudinile la desen, ci și de specificul personalității în ansamblu. A doua grupă cere subiectului să realizeze anumite scene cu păpușile.

PROBA DESENULUI UNUI OM

Această metodă a servit inițial în determinarea, în special pe baza numărului de detalii incluse, a maturizării intelectuale a copiilor (Testul Goodenough). Clinicienii care au aplicat-o în mod extensiv și-au dat însă seama că desenele erau adesea influențate de aspecte neintelectuale. Pornindu-se de la această constatare, desenul unui om începe să fie utilizat ca probă de explorare a personalității.

În metoda elaborată de K. Machover[1] (1949), subiectului i se prezintă o foaie de hîrtie (21 pe 27 cm), un creion de duritate medie și o gumă, cerîndu-i-se să deseneze „un om". După execuție, se oferă o hîrtie identică și, dacă copilul a desenat un băiat, i se spune să deseneze o fetiță sau invers. La sfîrșit, subiectul este invitat să compună o povestire despre oamenii desenați; se cer detalii despre vîrsta și ocupația lor.

Se consideră că în personajul desenat subiectul proiectează propriul său corp, atitudinea față de el și raporturile personale cu lumea exterioară. În sprijinul acestei idei s-au adus variate exemple. Astfel, se afirmă că desenele au dimensiunea cea mai mare în jurul vîrstei de 10 ani, care ar corespunde perioadei „expansiunii vitale", a tendinței de afirmare de sine; la bătrîni, personajele au dimensiunile cele mai mici. Rămîne însă discutabilă afirmația că în jurul vîrstei de 10 ani s-ar manifesta cea mai pronunțată tendință de afirmare. Diferențierea personajelor — sub aspectul sexului — n-ar apărea decît pe la 4—5 ani, fiind apoi slab exprimată la bătrîni. Un alt argument, că în desen subiecții se proiectează pe ei înșiși, este dedus din faptul că ei acordă personajelor o vîrstă apropiată de a lor. Se consideră că o discrepanță simțitoare între vîrsta subiectului și cea acordată personajului este indiciul unei tulburări (o vîrstă mult mai mică ar indica o tendință de regresie, iar o vîrstă mult mai mare o puternică dorință de maturizare).

În interpretare se dă o mare importanță omiterii anumitor părți ale corpului sau disproporțiilor evidente. Se afirmă, de exemplu, că oamenii desenați de copiii cu tulburări auditive sînt în general lipsiți de urechi, au urechi foarte mari,

[1] *Machover Draw a Person Test.*

sau, dacă dimensiunile par normale, urechile sînt desenate cu linii foarte accentuate. Desigur că pentru un psiholog ce acceptă ideea corespondenței dintre o particularitate a desenului și o caracteristică psihică nu ar fi greu să găsească confirmarea în limitele unor criterii atît de elastice ca cel descris mai sus.

Descoperirea proiectării este dificilă uneori, datorită faptului că în desen subiectul se proiectează nu așa cum este, ci cum ar dori să fie. Astfel, majoritatea femeilor dintr-un grup de obeze au desenat personaje slabe. Calculîndu-se însă raportul dintre grosimea corpului și mărimea capului, personajele desenate de femeile obeze apăreau totuși mai voluminoase decît cele desenate de grupul de control.

În proba de desenare a unui om, se face adeseori apel și la elemente de interpretare simbolică. De exemplu, se consideră că trasarea unor brațe foarte lungi ar fi indiciul unei dorințe de contact social, că mîinile foarte mari apar în desenele persoanelor cu sentimente de culpabilitate legate de tendințe agresive (mai ales dacă sînt umbrite) [9].

Și în cazul acestui test, cotarea și interpretarea au un pronunțat caracter subiectiv. Se pare că proba diferențiază persoanele (mai ales copiii) cu grave tulburări față de cei normali, dar „valoarea sa discriminativă în cadrul grupului normal este îndoielnică" [4, p. 616]. L. Moor apreciază că proba descrisă este mai mult clinică decît psihometrică, datorită dificultăților de standardizare și că, luată în mod izolat, este insuficientă pentru realizarea unui diagnostic [204, p. 157].

TESTUL CASĂ-ARBORE-OM (HTP)[1]

Proba pe care o vom analiza în continuare a fost elaborată de J. N. Buck (în 1948).

Copilului i se prezintă o foaie de hîrtie (cu latura mai lungă așezată orizontal) și i se cere să deseneze o casă. După aceasta, i se dă să deseneze, pe foi separate de hîrtie (așezate cu latura mai lungă vertical), un arbore și un om. Subiectului i se atrage atenția că nu se urmăresc aptitudinile la desen și

[1] *House, Tree, Person.*

că, în consecință, are toată libertatea în activitatea sa figurativă; după aceasta este invitat să deseneze un om de sex contrar celui anterior. Într-o variantă a testului, elaborată de J. T. Paine, se face și a doua ședință, în care copilul desenează, servindu-se după dorință de cele 8 creioane colorate puse la dispoziție. Se revine la creionul negru cu care i se cere să deseneze „lucrul cel mai neplăcut la care se poate gîndi". Unii autori introduc, în plus, desenarea unei familii și a unui animal. După ce desenele au fost terminate copilului i se pun mai multe întrebări (standardizate).

Buck afirmă că din analiza desenului casei și a discuțiilor se obțin informații despre integrarea copilului în familia sa, iar din analiza arborelui ar reieși abilitatea lui de a găsi satisfacții în mediul de viață. Aplicarea testului cere mult timp, iar în interpretare intră prea multă subiectivitate.

TESTUL ARBORELUI

În cazul acestei probe, apărută relativ recent (în 1958) [157], subiectului i se cere să deseneze orice arbore, cu excepția bradului. Autorul — Ch. Koch — este de părere că din materialul obținut se pot scoate concluzii asupra tulburărilor în stadiile de evoluție a personalității. Desenînd un arbore, omul desenează, fără să-și dea seama, raporturile sale cu mediul, orice alterare a imaginii fiind indiciul unei dereglări a acestui raport. Iată cîteva din caracteristicile luate în considerare și semnificația generală acordată lor.

Dimensiunea figurii, în raport cu pagina, ar fi un semn al concepției pe care subiectul o are despre sine și al raportului cu lumea exterioară. Un arbore care ocupă aproape întreaga pagină este interpretat ca semn de vitalitate, expansiune, orgoliu, ca dorință de a atrage atenția. Dimensiunile foarte mici sînt interpretate ca timiditate, inhibiție, dar și ca dorință de evidențiere, lipsită însă de curajul realizării acestui deziderat. Presiunea creionului constituie un criteriu pentru aprecierea energiei depuse în activitate. Trăsăturile ușoare ar apărea la persoanele lipsite de vitalitate, la cele care se tem să se afirme, sau la cele interiorizate.

Forma de asemenea este luată în considerare. Realizarea arborelui în linii ascuțite ar apărea la iritabili[1], liniile curbe la persoanele blînde, binevoitoare, iar cele întretăiate la persoanele la care are loc o luptă a unor tendințe contrare.

Ritmul de execuție și direcția desenului ar fixa alte aspecte ale personalității. De exemplu, un arbore orientat pe verticală apare la persoanele raționale, la cele obiective, la cele care caută să se stăpînească, dar și la cele lipsite de energie [290, p. 329]. Înclinarea arborelui spre dreapta este interpretată ca impulsivitate sau afectivitate, iar spre stînga ca reținere, teamă. Scrupulosul ar realiza liniile lent și cu retușuri, iar colericul rapid și în mișcări energice.

Deficiența de bază a metodei desenului unui arbore constă în faptul că aceeași trăsătură poate primi semnificații diferite, în funcție de ansamblu. „Judecata finală — scrie R. Stora, autoarea unei variante a testului arborelui — indică alegerea ce trebuie făcută între diferitele sensuri posibile. De această judecată finală depinde totul și aici intervine în același timp experiența și valoarea personală a celui ce interpretează arborii" (290, p. 330).

R. Meili, deși admite că în practică desenul arborelui poate aduce servicii, subliniază că nu se poate face o interpretare pe baza exclusivă a tabelelor de semnificație ale lui Koch [199, p. 166], adică pe baza semnificațiilor acordate de el celor 80 de aspecte analizate în desen. Aceleiași caracteristici a desenului i se pun în corespondență nu numai aspecte foarte variate ale personalității, dar unele chiar contradictorii, așa cum rezultă din exemplul de mai jos. Desenarea coroanei în formă de cerc poate indica: imaginație, schematism, reverie, lipsă de energie, puerilitate, concentrare, „bluff" etc. Rămîne ca, în funcție de alte aspecte depistate, examinatorul să aleagă trăsătura potrivită cazului dat. Dar, așa cum arată R. Meili, alegerea corectă a semnificației cere o atît de profundă cunoaștere a cazului, încît s-ar putea renunța la respectiva interpretare.

În afară de sistemul original de interpretare al lui Koch există și altele, adesea extrem de arbitrare. De exemplu. Pulver [după 290, p. 330] acordă o valoare simbolică diferitelor părți ale arborelui. Inconștientul

[1] Bradul este omis din desen, deoarece n-ar putea fi desenat decît în linii ascuțite și, în consecință, n-ar fi diferențiator.

ar fi reprezentat de caracteristicile rădăcinilor (un arbore cu multe rădăcini ar denota un psihic dominat de inconştient). Tulpina ar constitui zona vieţii cotidiene (o tulpină rectilinie, largă, net trasată ar părea la persoanele bine adaptate, cu spirit de observaţie). Coroana ar fi zona vieţii intelectuale, a idealurilor, dar şi a impresionabilităţii. Persoanele cu interes pentru aparenţe, pentru înfrumuseţare, desenează şi flori; cele utilitariste, cu simţ practic, desenează fructele.

S-au adus modificări şi sub aspectul tehnicii de examinare. R. Stora cere desenarea succesivă (pe cîte o altă foaie de hîrtie, identică cu prima) a unor arbori, considerînd că fiecare desen ar fi revelator al altui aspect. Primul arbore dă indicaţii despre adaptarea în situaţii noi. Al doilea arbore este desenat în condiţii de familiarizare cu sarcina, în consecinţă, subiectul încetează să se mai controleze, acţionează aşa cum ar face-o în mediul familial. În al treilea desen subiectul lasă să se întrevadă ceea ce ar dori să fie, dar nu poate fi. Al patrulea (realizat cu ochii închişi) indică traumatismele esenţiale ale copilăriei. Dacă justificarea primelor două desene are unele temeiuri, a ultimelor două apare unui nepsihanalist ca fiind cu totul artificială.

Citînd caracterizările făcute de clinicieni pe baza desenului arborelui se impune constatarea existenţei a numeroase trăsături ce nu pot fi extrase în mod direct din materialul analizat. De altfel, însăşi Stora afirmă: „Acest test n-ar putea în nici un caz să fie suficient, el este un excelent punct de plecare pe care trebuie să-l sprijine apoi observaţia, informaţiile şi testele mai fine" (290, p. 343).

Cercetările referitoare la posibilitatea utilizării desenului în explorarea personalităţii au dus adeseori la rezultate contradictorii [120]. N. N. Springer, de exemplu, aplicînd proba de desenare a unui om la mai mult de 700 de copii cu intelect normal (de la 6 la 12 ani) nu găseşte diferenţe semnificative între grupa ce prezenta evidente tulburări de adaptare şi grupa de control. S-a observat o anumită tendinţă la neadaptaţi de a include mai multe detalii, iar la subiecţii adaptaţi o uşoară superioritate sub aspectul păstrării proporţiilor şi al coordonării motrice, dar fenomenul suprapunerii era atît de pronunţat, încît „a fost imposibil să se diferenţieze un subiect adaptat de altul dezadaptat" [284, p. 137].

Alţi autori acceptă ideea că există anumite trăsături care îi diferenţiază pe indivizii normali de cei cu tulburări psi-

hice. Astfel, F. K. Berrien constată că preadolescenţii şi adolescenţii cu accentuată instabilitate emotivă aveau desene în care caracteristicile mature şi cele primitive se combinau mai frecvent decît la grupa de control [26, p. 150].

Pe baza unui amplu studiu, în care se trec în revistă numeroase lucrări, A. Anastasi şi J. P. Foley conchid că suprapunerea caracteristicilor este relativ mare la variatele grupe clinice şi că unele particularităţi întîlnite în desenele psihoticilor apar şi la întîrziaţii mintal. Între caracteristicile care diferenţiază mai clar psihozele ar fi: atitudinea subiectului faţă de desen (înainte de execuţie, în timpul ei şi după aceea), gradul de apăsare a creionului, tremurul şi lipsa de coordonare motrică, alterări ale mărimii, stereotipie, sărăcie sau exces de detalii [3, p. 232].

După Hiler şi Nesvig, subiecţii normali şi pacienţii psihiatrici (adolescenţi) s-ar diferenţia prin faptul că desenele celor din urmă prezintă următoarele caracteristici: sînt bizare, distorsionate, incomplete şi transparente. Goldworth obţine desene apreciate de evaluatori ca bizare în 58% din cazurile cu leziuni cerebrale, în 32% la grupul de schizofreni, în 8% la grupul de neurotici şi la nici unul din cei 50 de subiecţi normali [după 120, p. 384].

Se recomandă ca în activitatea diagnostică clinicianul să nu se mulţumească cu cele două desene ale figurii umane. Astfel, Caligor găseşte că trăsăturile paranoide au putut fi detectate numai în 25% din cazuri atunci cînd s-a folosit un singur desen; în schimb, atunci cînd s-au folosit 8 desene, ele au fost detectate în 85% din cazuri [după 120, p. 389].

Adeseori este amintită, între metodele expresive, şi *pictura cu degetele*, realizată în culori lavabile, pe hîrtie lucioasă. Acest gen de activitate se apropie de jocurile copilului (desenul spontan, modelajul sau chiar numai mîzgălitul). Se acordă semnificaţie obiectelor reproduse, asociaţiilor verbale, comentariilor efectuate în timpul desenului şi după aceea, dar şi modului cum este utilizată mîna în loc de pensulă. Se recurge adesea la o interpretare simbolistică de natură psihanalitică.

Probele de desen şi de pictură nu au atins astăzi un grad suficient de obiectivitate. Se pune însă întrebarea dacă, dată

fiind variabilitatea extrem de mare a produselor unei activități grafice, relativ libere, se poate ajunge la sisteme obiective de cotare. Metodele de acest gen, în cazul cel mai bun, pot servi clinicianului pentru a-i indica direcțiile în care să-și orienteze interviul și observația.

TESTUL LUMII ȘI TESTUL SATULUI

Cunoscută fiind plăcerea oricărui copil normal de a se juca cu păpuși și cu alte reproduceri miniaturizate ale realității, s-au elaborat teste proiective care îl pun pe subiect într-o situație asemănătoare unui joc.

O primă tehnică de acest gen creează (în 1931) Margareta Lowenfeld, care pune la dispoziția copilului o cutie cu 150 de miniaturi (unii autori folosesc pînă la 300 de piese), reprezentînd oameni și copii de diferite vîrste, case, mobile, mașini, arbori etc., și-i propune să construiască ce dorește.

Forma originală a metodei nu prezenta o suficientă standardizare a tehnicii de aplicare și de interpretare, ceea ce încearcă să realizeze Ch. Bühler și colaboratorii săi (în 1941), care publică un manual de utilizare a *Testului Lumii*[1]. Se stabilește de asemenea că testul este aplicabil nu numai copiilor, ci și adulților.

O variantă creată de H. Arthus (în 1949) este *Testul Satului* (Test du Village) [12]. La rîndul său, această formă este supusă unor modificări în direcția standardizării tehnicii de aplicare și a interpretării de către P. Mabille.

Piesele (care constituie un material standardizat) sînt de proporții mici. Dăm ca referire dimensiunile celor 18 case, care au înălțimea de aproximativ 32 mm și lungimea de 36 mm. Materialul se prezenta inițial într-o cutie. Se recomandă acum ca el să fie pus în fața subiectului sub forma unei grămezi, pentru a vedea în ce mod procedează în alegerea pieselor utilizate în construcție.

Copilul este invitat să construiască, pe o masă dreptunghiulară, un sat. I se dă totodată libertatea de a-l concepe,

[1] Denumirea de *World Test* se referă la faptul că, din jucării, copilul creează o lume imaginară.

specificîndu-i-se că dispune de un timp nelimitat și că este de dorit să utilizeze cît mai multe piese.

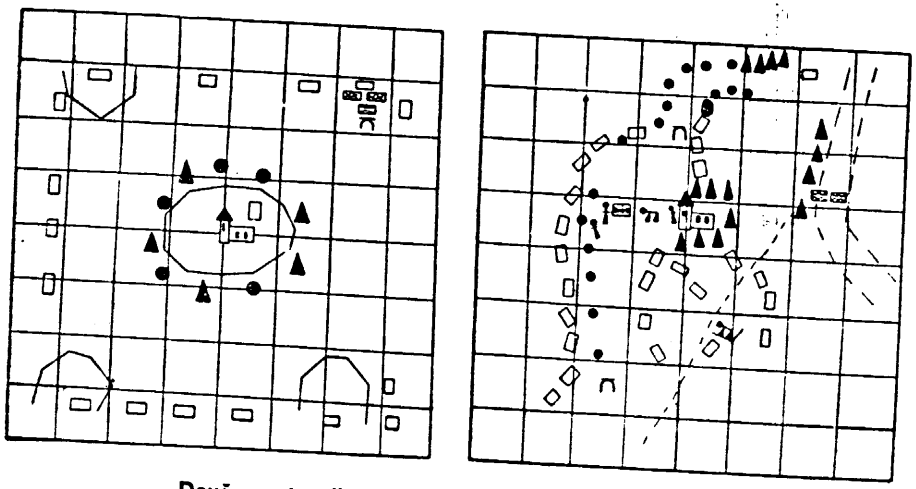
În afara miniaturilor care reprezintă case și diferite instituții (pe fiecare din acestea din urmă este scrisă o firmă), garduri, copaci etc., există și piese din care subiectul poate construi ceea ce nu găsește gata confecționat.

În timpul executării probei, examinatorul notează multiple aspecte: timpul de latență, cu care piesă se începe construcția și unde este plasată, dacă subiectul și-a făcut un plan sau construiește la întîmplare, ritmul acțiunii. Examinatorul observă cum sînt mișcările copilului, cum rezolvă problemele de echilibru. O mare importanță se acordă mîinii cu care copilul ia și așază piesele. Astfel, se consideră că pentru dreptaci mîna dreaptă este simbolul activității sociale, iar stînga — al afectivității. Se notează de asemenea mimica subiectului și toate comentariile spontane.

Subiectul este apoi interogat dacă satul este creat din imaginație sau din amintire, din ce parte răsare soarele, unde este intrarea și ieșirea din sat, dacă există un rîu și o pădure. El este invitat să indice unde ar putea fi casa lui, ce ar face dacă ar fi un incendiu, ce ar arăta unor vizitatori etc.

În afară de observarea comportamentului, ale cărui linii generale au fost indicate mai sus, interpretarea se face și pe baza produsului final. În acest scop, satul construit este fotografiat sau — ceea ce e mai expeditiv — se imprimă pe o foaie de hîrtie, cu ajutorul unor ștampile, locul ocupat de fiecare piesă (vezi figura de la pag. 134).

Se disting diferite scheme de construcție, „care se întîlnesc cu o frecvență remarcabilă la anumite tipuri de personalitate" [230, p. 100]. Interpretarea lor variază însă de la un autor la altul. Astfel, în testul lumii se distinge o lume vidă, în care se utilizează mai puțin de 50 de piese, dar și acestea limitate ca varietate (5 sau mai puțin de 5 categorii), ceea ce ar indica lipsă de imaginație, de interes, sau sărăcie a vieții interioare. Lumile închise (subiectul folosește multe bariere, garduri, obstacole) indică frica sau agresivitatea. Lumile nepopulate sînt semn al ostilității sau al fricii de contact uman. Lumile dezorganizate s-ar întîlni la persoanele cu confuzie mintală, iar cele aliniate într-un mod artificial ar fi expresia unor conflicte sau a unor inhibiții profunde.



Două construcții diferite ale „satului"" (după M. Monod)

Modul de interpretare descris mai sus este apreciat de A. Anastasi ca avînd „doar un caracter de încercare" [4, p. 618].

O altă tehnică de interpretare pentru testul lumii (Bolgar și Fisher) face referiri la numărul și natura pieselor utilizate, la spațiul cuprins și, în special, la principiul de organizare (practic, logic, estetic), aspecte care ar prezenta anumite particularități la normali, în comparație cu nevroticii și cu psihoticii.

În alte interpretări se operează cu simbolismul spațiului[1], sau al obiectelor.

Dăm cîteva exemple pentru a arăta cît de mare este „saltul" făcut de psihologii de formație psihanalistă de la un fapt de observație la interpretarea lui, de unde decurge și redusa forță de convingere a acestor date. Pentru H. Arthus, de exemplu, ceea ce este construit în partea dreaptă sus a satului se referă la proiectele, la idealurile subiectului; ceea ce este construit în partea stîngă sus are legătură cu nostalgiile. Partea de jos se referă: dreapta la trebuințe, iar stînga la conflicte.

În interpretarea lui P. Mabille se analizează tipul de construire a satului.

[1] Simbolism preluat din grafologia lui M. Pulver.

Tipul concentric reprezintă o construcție în jurul proiecției subiectului și indică infantilism și egocentrism. Tipul transversal, caracterizat prin existența unei căi de comunicație ce taie satul transversal, este interpretat ca indiciu al separării lumii familiale a copilului de cea străină. Dacă circulația se face spre stînga, semnalează conflicte suferite în copilărie, care n-au fost lichidate, handicapînd adaptarea socială. Acest aspect ar mai indica și introversiune. Circulația spre dreapta este interpretată ca o capacitate a subiecților spre realizări practice și ca extraversiune. Tipul vertical are calea de comunicație plasată longitudinal și simbolizează, în concepția autorului, o personalitate comunicativă, cu manifestări spontane. În acest caz, o circulație centrifugă este interpretată ca simbolizînd dărnicia și invers. Structura în cruce s-ar găsi la subiecții ordonați, ponderați, ce se străduiesc să fie obiectivi. Structura circulară, în jurul unei clădiri, ar fi indiciul unei închideri în sine, care poate lua forme extreme la schizoizi. Satul închis, cu o stradă care se oprește în piața centrală, ar apărea, după P. Mabille, la persoanele cu fire închisă, dar care fac totuși efortul de a nu se izola. Structura în care străzile au formă de stea s-ar întîlni la persoanele care încearcă să atragă atenția și să domine prin seducție. Satul disociat[1], în care casele, copacii, animalele sînt îngrămădite în locuri separate, ar trăda însăși disocierea psihică. În afară de structurile amintite, se mai acordă valoare simptomatică și altor detalii. Astfel, construcția în înălțime corespunde unui complex de inferioritate și tendinței de afirmare; plasarea unei statui în centrul orașului — unei tendințe exhibiționiste și lipsei de căldură în contactul uman; măcelăria ar evoca sadismul; stîna — tandrețea pentru animalele mici etc.

Una din dificultățile interpretării materialului obținut în proba de joc constă în descoperirea păpușii cu care s-a identificat copilul. Aceeași păpușă poate ocupa roluri diferite (mamă, soră, chiar tată).

Valoarea diagnostică a testului lumii și a testului satului n-a fost stabilită încă în mod științific, — mai ales dacă se ține seama de multiplele aspecte ce influențează executarea unei probe de personalitate — ambele sînt relativ recente. În primul rînd, rezultatele în construcție pot fi determinate într-o măsură considerabilă de experiența socială. O persoană care a cunoscut numai sate structurate într-un anumit mod (de-a lungul văilor, la munte), le va reproduce ca atare.

Reacțiile subiectului în probele de joc pot fi influențate și de factorii exteriori. De exemplu, atunci cînd jucăriile sînt prea realiste, copilul este interesat să le manipuleze și

[1] Acest criteriu de interpretare pare acceptabil.

astfel conținutul construcției sărăcește [Philips, Driscol; după 125, p. 329].

S-a mai stabilit că băieții tind să dea un mai mare procent de răspunsuri agresive atunci cînd examinatorul este un bărbat, în timp ce fetele nu-și modifică reacțiile agresive, în funcție de sexul examinatorului [Caron, Gewirtz; după 125, p. 339].

S-a dovedit de asemenea necesitatea standardizării interacțiunii examinatorului cu subiectul. În cazul unui contact mai strîns temele au fost mai variate, mai agresive, ceea ce dovedea o scădere a inhibiției.

De o mare importanță teoretică sînt cercetările care au urmărit efectul experiențelor personale premergătoare examinării. Una din grupe a fost supusă unei situații frustrante (copiilor li se dădeau jucării constructive ce depășeau posibilitățile lor intelectuale), iar cealaltă grupă a fost angajată într-o activitate plictisitoare pînă la saturație. Copiii ce trecuseră printr-o situație frustrantă aveau manifestări de agresivitate și regresiune, iar cei din grupa a doua manifestau o agresivitate mărită împotriva jucăriilor. Aceste rezultate ridică semne de întrebare în legătură cu măsura în care conduita subiectului în timpul probei relevă în adevăr trăsăturile stabile de personalitate.

Proba fiind ușor acceptată de copii — mai ales de preșcolari — permite totuși numeroase observații ale comportamentului: atitudinea față de o sarcină nouă, metoda de abordare și de rezolvare a ei, ordinea sau meticulozitatea în lucru etc. Renunțînd la sistemul simbolistic de interpretare, atît de pronunțat în această categorie de probe, se pot obține date cu caracter obiectiv, așa cum reiese din datele de mai jos. Copiii preșcolari cu tulburări emotive se caracterizau prin jocuri cu caracter repetitiv sau prin rearanjarea pieselor; includeau numeroase teme de violență. Copiii bine adaptați aveau jocuri mai consistente și reproduceau scene cotidiene [Hartley, Frank, Goldenson; după 125, p. 347].

L. Moor, deși semnalează avantajele amintite, conchide că testul satului oferă puține informații, mai ales dacă se ține seama de durata examenului [204, p. 151].

Stabilirea validității testelor analizate aici s-a făcut prin compararea cu conduita în viața reală, cu aprecierile profe-

sorului, cu datele obținute prin conversația cu subiecții etc. Rezultatele sînt contradictorii [174].

În ultimul timp, în practica din clinici se preferă utilizarea, în scopuri diagnostice și terapeutice, a marionetelor (a celor îmbrăcate pe degete, nu trase de sfori, deoarece acestea din urmă implică o anumită tehnică). Marionetele ar avea avantajul că sînt mai ușor acceptate de către băieții mari, care se angajează cu greu într-un joc cu păpuși.

Din grupa probelor proiective cu caracter de joc face parte și *Sceno Testul* (elaborat de G. von Staabs). În acest caz, subiectului i se prezintă un material mai puțin structurat, și anume blocuri de construcție de forme și culori diferite.

* * *

Concluzii generale în legătură cu valabilitatea metodelor proiective. În paginile anterioare au fost descrise metodele proiective cele mai frecvent amintite în literatura de specialitate[1]. Însăși multiplicitatea lor este o dovadă că nici una nu s-a impus fără rezerve, că nu s-a elaborat încă o metodă care să permită un prognostic obiectiv și valabil pentru orice sector al activității în care este angajată persoana examinată.

Domeniul în care probelor proiective li se recunoaște o mai mare utilitate este cel al psihiatriei și al psihologiei clinice. Datele culese cu ajutorul lor pot contribui la precizarea diagnosticului (nu la stabilirea lui), la urmărirea efectelor măsurilor terapeutice, la fixarea direcției de desfășurare a psihoterapiei; ele oferă de asemenea sugestii asupra sectoarelor istoriei personale ce trebuie luate în considerare în cadrul convorbirilor, al observației etc.

Psihometricienii au avut, în general, o atitudine critică față de probele proiective, considerînd că nu îndeplinesc

[1] Nu au fost expuse procedeele cu circulație mai restrînsă, sau cele mai recent create, în legătură cu care nu există suficiente studii de verificare.

condițiile unui instrument standardizat de diagnostic, că în cazul multora din ele validitatea este scăzută.

Detașarea clinicienilor de acest punct de vedere este explicabilă. La bolnavii mintal sau chiar la persoanele cu dificultăți de adaptare, tensiunea afectivă, caracterul acut al conflictelor, fac ca ele să se dezvăluie cu relativă ușurință. În alte domenii însă, testele proiective sînt lipsite de valabilitate, scrie M. Genest, referindu-se atît la testele proiective, cît și la chestionarele de personalitate. „Validitatea lor în raport cu conduita profesională n-a putut fi niciodată stabilită în afara cazurilor anormale" [106]. Constatînd că în psihologia muncii testele proiective sînt puțin utilizate, I. Holban consideră că în viitor s-ar putea totuși ca ele să servească la indicarea „liniilor de conduită", a condițiilor în care persoana se poate mai ușor acomoda [136, p. 108].

Adeziunea mai mare a psihiatrilor față de metodele proiective se explică și prin specificul condițiilor de examinare. Ei au la dispoziție numeroase alte informații despre cazul studiat și adeseori este greu de determinat, în caracterizarea efectuată, ce anume este dedus direct din datele oferite de probă și ce este dedus din celelalte izvoare. Așa se explică și faptul că, spre deosebire de experimentaliști, clinicienii refuză în mod uzual examinarea oarbă cu ajutorul testelor proiective.

Deși probele proiective creează situații mai puțin descifrabile de către subiecți decît chestionarele de autodescriere, persoanele inteligente, sau cele la care tulburările nu sînt prea grave, pot realiza un control conștient asupra a ceea ce doresc sau nu să comunice. Din această cauză, existența unor simptome patologice indică prezența tulburării, dar absența lor din răspunsuri nu este garanția normalității.

La cele spuse se mai adaugă faptul că administrarea, cotarea și interpretarea acestor teste este laborioasă, că cere un personal cu îndelungată practică, „ele sînt deci costisitoare și, ținînd seama de utilitatea lor, puțin rentabile" [106].

Problema fidelității și validității tehnicilor proiective a fost mult discutată. Există sute de articole care le prezintă

ca fiind valide și sute de articole care demonstrează că sînt nevalide, scrie B. P. Karon [151, p. 85]. Autorul propune să se facă o distincție între validitatea clinică și validitatea de cercetare. Un instrument este valid în scopuri de cercetare atunci cînd măsoară o anumită trăsătură în mod consistent. Validitatea clinică implică o predicție specială, foarte precisă, *dar frecvent nereproductibilă în mod exact* (s.n.). Pentru a concretiza această idee, B. P. Karon dă un exemplu din practica sa de psihoterapeut.

Un pacient venit pentru un consult legat de orientarea profesională, care prezenta propria căsătorie ca fiind foarte fericită, dădea, în cadrul examinării cu *TAT*, interpretări în care revenea în mod frecvent tema sinuciderii. Mai atrăgea atenția faptul că toți eroii imaginilor care se sinucideau nu aveau copii, iar cei care aveau copii nu realizau intenția lor de sinucidere din grijă pentru ei. Aproximativ după o lună, pacientul fiind anunțat pe neașteptate de soția sa că îl părăsește se hotărăște să se sinucidă, dar renunță, pentru a nu-și lăsa copilul fără nici un sprijin. O astfel de secvență complexă poate fi prezisă, dar nu ușor, conchide autorul.

Tehnicilor proiective li s-au mai adus critici și sub aspectul raportului lor cu fondul general al psihologiei. Există numeroase studii care încearcă să surprindă relația metodelor proiective cu diferite teorii, cu psihanaliza, cu teoria cîmpului etc., dar după părerea lui A. Anastasi, tehnicile proiective abundă în supoziții, care sînt luate drept fapte, din care cauză, datele lor adesea nu se încadrează în corpul psihologiei [4, p. 629].

O atitudine intermediară între pozițiile extreme amintite în ceea ce privește aprecierea valorii testelor proiective este fixată de P. Pichot. „Din studiile publicate se poate conchide că validitatea, cel puțin relativă a anumitor tehnici proiective, a fost demonstrată. Cu toate acestea, în domeniul dat, în care mulți autori au dat dovadă de o siguranță și de o imaginație adesea puțin dereglată, se impune o critică serioasă" [230, p. 83—89].

Sarcinile de viitor constau în cea mai mare măsură în verificarea mai atentă și în obiectivarea multiplelor tehnici proiective existente și în mai mică măsură în crearea unora noi [199]. Dificil este nu să se imagineze probe, ci să se etaloneze, să se verifice calitățile lor psihometrice.

TESTELE OBIECTIVE DE PERSONALITATE

Testele obiective de personalitate sînt rezultatul unui susținut efort al psihologilor de a obține date cantificabile despre personalitate, care să nu fie influențate de subiectivitatea examinatorului.

Prima verificare a obiectivității unui test constă în faptul că permite o cotare identică de către mai mulți psihologi. Stimulul și reacția provocată de el trebuie să fie de așa natură, încît subiectul să nu fie tentat să falsifice răspunsul, nici să-l distorsioneze prin prisma imaginii pe care o are despre sine, prin prisma dorinței de a se prezenta într-o lumină favorabilă sau nefavorabilă [63, p. 15].

Această cerință se realizează prin faptul că testele sînt *deghizate;* cu alte cuvinte, subiectul nu-și poate da seama ce trăsătură de personalitate se deduce din răspunsurile sale, ceea ce justifică denumirea de *teste indirecte,* utilizată uneori.

Testele obiective sînt *simple* și fac apel la stimuli mai structurați decît probele proiective. Uneori este dificil să se facă, la prima vedere, o distincție între testele obiective și un test proiectiv sau chiar un chestionar. Testele obiective se caracterizează însă, de cele mai multe ori, prin faptul că subiectul este angajat în executarea unei sarcini, nu într-o autoevaluare. De exemplu, *lista de adjective pentru control* se aseamănă cu un chestionar de autoevaluare. Subiectului i se prezintă o listă cu 300 de adjective, aranjate în ordine alfabetică, și i se cere să sublinieze pe cele considerate că l-ar caracteriza. În cazul acesta însă, psihologul pornește de la concepția că a obținut imaginea pe care subiectul o are despre sine, imagine ce poate fi mai mult sau mai puțin deformată, și nu o ia direct în considerare. În modul de execuție a sarcinii se reflectă însă, indirect, anumite aspecte ale personalității. Astfel, s-a stabilit că extravertiții realizau aprecieri superioare, în comparație cu introvertiții, la trăsături care în realitate nu-i diferențiau. De asemenea, subiecții cu dificultăți de adaptare afectivă subliniau mai multe adjective depreciative.

Ipoteza care stă la baza construcției testelor obiective e că „stilul personalității", „stilul comportamentului"[1] se manifestă într-o varietate de activități, ce uneori nu se aseamănă între ele. Dificultatea inițială constă în a descoperi care sînt activitățile simple, manipulabile în mod experimental, al căror mod de execuție are o valoare predictivă.

Probele perceptive sînt unele din cele mai indirecte din această categorie. S-a constatat, de exemplu, că persoanele cu o mare „viteză de închidere" (prin această noțiune, „speed of closure", se desemnează viteza cu care anumite imagini incomplete sînt recunoscute) sînt sociabile, cu încredere în sine, cu înclinații artistice, lipsite de interes pentru problemele teoretice. O „flexibilitate mare a închiderii" (manifestată în ușurința de a găsi figura geometrică indicată de examinator, prin desprinderea ei din complexul altora, care o maschează) ar fi asociată cu tendința de izolare, cu independența de opinii, preferința pentru problemele teoretice, evitarea rutinei.

D. W. MacKinnon a alcătuit o baterie de 14 probe, între care, în afară de unele de tipul celor amintite, se mai aflau altele, de rivalitate retiniană, de învățare. Bateria a fost aplicată unor studenți absolvenți, evaluați de cel puțin trei dintre asistenți sub următoarele aspecte: probabilitatea de a avea succes în domeniul de activitate ales de ei, originalitatea în activitatea științifică, forța personalității. Bateria de teste s-a dovedit predictivă sub aspectul variabilelor evaluate de asistenți.

L. L. Thurstone elaborează o baterie de 65 de teste; unul dintre acestea este *Testul culoare-formă,* în care se produce un conflict în cadrul mișcării iluzorii. Pe un film, subiectul vede niște figuri mici colorate, care se mișcă în linie dreaptă prin fața unei pendule. S-au găsit relații semnificative între rezultatele la acest test și anumite particularități desprinse pe baza unui inventar de personalitate. La unii subiecți domina forma; aceștia urmăreau o formă constantă, neluînd în seamă variațiile de culoare. Subiecții la care a dominat forma erau cei care, pe baza chestionarului, apăreau ca stabili din punct de vedere afectiv, cu încredere în ei înșiși, realiști, spre deosebire de subiecții la care predomina culoarea. Aceș-

[1] Din această cauză se mai numesc și teste stilistice.

tia urmăreau o culoare constantă (neţinînd seama de variaţiile de formă).

Obiecţiei că rezultatele la Testul culoare-formă au fost validate prin cele obţinute la un chestionar de autodescriere, L. L. Thurstone îi răspunde prin argumentul că toţi subiecţii au participat în mod voluntar la experiment, deci nu aveau interesul să falsifice răspunsul la chestionar. Rămîne însă valabilă rezerva că şi subiecţii de bună credinţă răspund la astfel de întrebări în conformitate cu imaginea pe care o au despre ei înşişi.

Un alt test de natură perceptivă, în care se realizează o situaţie conflictuală, constă în prezentarea unor coloane cu denumiri de culori scrise cu cerneluri diferite de cele denumite. Subiecţilor li se cere să enumere culorile respective, ceea ce unora le apare ca o sarcină extrem de dificilă, ei avînd tendinţa de a citi denumirile.

Asociaţia verbală controlată a fost şi ea utilizată ca metodă indirectă în explorarea personalităţii. Astfel, în *Testul forţei verbale*[1] se prezintă 60 de perechi de cuvinte, iar subiectului i se cere să indice, apăsînd pe un mecanism înregistrator, care cuvînt din pereche este mai „tare". Unele perechi (aproximativ jumătate din totalitatea lor) implică o discriminare pur cognitivă (de exemplu, colosal — mare), altele implică discriminarea tonului afectiv, care poate fi pozitiv sau negativ (interesat — entuziasmat; amărît — nenorocit ş.a.). Se stabileşte diferenţa dintre timpul de reacţie median în cazul cuvintelor cu discriminare cognitivă şi al celor cu discriminare afectivă, în ansamblu, precum şi diferenţa pentru fiecare categorie în parte (pentru cele cu tonalitate afectivă pozitivă şi pentru cele cu tonalitate negativă).

O sarcină mai complexă se fixează în *Testul de sinonime — antonime*. Se prezintă (unul cîte unul), proiectate pe un ecran, adjective de trei categorii: cu tonalitate afectivă pozitivă (de genul celor ce se utilizează atunci cînd se fac complimente oamenilor), cu tonalitate negativă (depreciative) şi neutre din punct de vedere afectiv. În prima şedinţă, subiectului i se cere să indice pentru fiecare adjectiv un antonim, iar în ziua următoare sarcina constă în a găsi cîte un sinonim. Se stabileşte diferenţa dintre timpul de reacţie în cazul

[1] *Verbal Emphasis Test.*

găsirii antonimelor şi al sinonimelor pentru cele trei categorii de adjective.

În *Testul de fluiditate verbală*, subiectul trebuie să spună într-un timp dat cît mai multe cuvinte care încep cu o anumită literă (de exemplu, cuvinte care încep cu litera *s* şi denumesc obiecte rotunde). Există tendinţa ca persoanele cu fluiditate pronunţată să fie relativ nesistematice, expansive, neconvenţionale.

S-au stabilit de asemenea corelaţii, pe de o parte, între diferite preferinţe estetice, iar pe de alta, între acestea şi anumite trăsături de personalitate. Astfel, subiecţii care erau atraşi de desenele simple şi simetrice preferau în pictură portretele sau peisajele realiste. Pe baza listei de adjective pentru control, aceşti subiecţi se apreciau ca mulţumiţi, răbdători, docili, paşnici. Cei ce preferau desenele asimetrice, complexe, se pronunţau pentru pictura modernistă. Pe baza aceleiaşi metode, subiecţii respectivi se apreciau ca posomoriţi, zgomotoşi, iritabili, pesimişti, reci, în căutare de plăceri.

Amintim şi cercetările orientate spre stabilirea relaţiei dintre preferinţele muzicale şi informaţiile obţinute cu chestionarul celor 16 factori de personalitate al lui Cattell.

Testele de apreciere a umorului au fost obiectul unor extinse cercetări de analiză factorială (Andrew; Cattell şi Luborsky; Eysenck ş.a.). În construcţia acestor teste se porneşte de la ipoteza că ceea ce-i provoacă cuiva rîsul poate da indicaţii asupra unor trăsături ale personalităţii sale.

Cu unele variaţii de tehnică, testele de apreciere a umorului constau în stabilirea gradului de comic, de haz, pe care-l acordă subiectul diferitelor categorii de glume; de exemplu se cere să se clasifice glumele în două categorii: foarte amuzante şi mediocre sub aspectul hazului (se poate face recomandarea ca grupele să fie relativ egale ca număr de glume cuprinse); alteori sarcina constă în ierarhizarea glumelor sau în acordarea unei note sub aspectul valorii umoristice; în alte teste (Moss), subiectul alege terminaţiile care-i plac mai mult, din cele oferite, sau legenda cea mai comică pentru desenele prezentate.

R. B. Cattell şi L. B. Luborsky oferă subiecţilor (50 de bărbaţi şi 50 de femei) 100 de glume, selecţionate în aşa fel încît să fie cît mai variate şi relativ libere de influenţe

culturale, și stabilesc corelațiile între răspunsuri. Pe această cale s-au realizat 13 mănunchiuri („clusters"), a căror stabilitate s-a verificat în reexaminarea efectuată după 5 luni. Cu alte cuvinte, subiecții care au apreciat o categorie de glume aveau tendința să considere mai reușite alte categorii bine determinate de glume.

Dăm în continuare mănunchiurile desprinse de Cattell și Luborsky [60, p. 417]. 1) Sexualitate îngăduitoare. Se includ aici glumele cu conținut sexual cu un slab accent de vinovăție; 2) Derîdere — superioritate. Sînt considerate amuzante glumele unde este redată prostia, lenea, credulitatea cuiva; 3) Aducerea cuiva la realitate fără menajamente; 4) Nepăsarea față de convenție; 5) Ridiculizarea persoanelor care sînt tratate de obicei cu respect; 6) Pasivitatea masculină reprimată; glume pe tema dominării femeii; 7) Ironie viguroasă și dominantă. Recunoașterea slăbiciunii unei persoane și exprimarea acestui fapt într-o formulare absurdă; 8) Șaga. Glume lipsite de răutate, mai ales asupra mamei; 9) Surpriza sau deruta provocată unei persoane bine intenționate; 10) Agresiunea convertită. Glumele nu conțin nimic amar; 11) Cinism. Conținutul glumelor de acest gen exprimă plăcerea de a remarca imperfecțiuni umane; 12) Sînge rece naiv; 13) Glume nesofisticate și lipsite de răutate. Aici se cuprind glumele bazate pe joc de cuvinte, calamburile.

Calculînd corelația celor 13 mănunchiuri și efectuînd analiza factorială a materiei de intercorelații, Catell și Luborsky izolează 5 factori și determină saturarea lor în mănunchiurile descrise.

Factorul I: Afirmația de sine fără răutate; saturează în înalt grad mănunchiul 1 și moderat pe 7; *Factorul II:* Dominare rebelă; saturează pe 7, 5, 3 și 12 (în proporție descrescîndă); *Factorul III:* Senzualitate ușoară; saturează pe *1*; *Factorul IV:* Derîdere resemnată; saturează puternic pe 2 și pe 6; *Factorul V:* Sofisticare; saturează pe 8.

Testul de apreciere a umorului a servit pînă acum mai mult scopurilor experimentale. Dintre încercările aplicării lui în scopuri diagnostice o reținem pe cea efectuată de J. Delay, P. Pichot și J. Perse. Autorii folosesc o garnitură de glume verificate în prealabil sub aspectul influenței pe care o are cultura și sexul asupra aprecierii gradului de comic. Proba a fost aplicată unor paranoici, unei grupe eterogene de bolnavi mintal (compusă din maniaci, depresivi, schizofreni) și unor normali. Autorii stabilesc că paranoicii, considerați ca grup, găsesc mult mai puțin amuzante decît

normalii glumele ce conțin o necuviință[1]. Această reacție s-ar explica prin faptul că paranoicii s-ar identifica cu personajul care suportă necuviința și, în consecință, nu pot savura astfel de glume.

Autorii ajung la concluzia că testul, în faza actuală de elaborare, are încă o mică utilitate ca instrument de diagnostic individual, dar că prezintă un interes teoretic, servind la înțelegerea unor aspecte ale psihologiei paranoicilor. De asemenea, ei pun sub semnul întrebării dacă factorii desprinși de Cattell și Luborsky corespund unor realități psihologice [86, p. 218].

Testul de umor este cuprins de Cattell și Warburton [63, p. 620] în culegerea de teste obiective de personalitate, de care ne vom ocupa în paginile următoare, pe de o parte pentru că surprinde anumite trăsături de personalitate neexplorate prin alte probe, iar pe de altă parte, pentru că este ușor acceptat de subiecții adulți. Dăm spre exemplificare una din relațiile stabilite. Preferința pentru glumele cu conținut sexual neinhibat, îngăduitor, s-a dovedit a fi asociată cu veselia, sociabilitatea și cu impulsivitatea. La soldații încadrați în această categorie s-a constatat capacitatea de a face față unor situații dificile (de luptă), fără o inutilă anxietate și fără reacții nevrotice.

Alte teste, care s-au impus atenției clinicienilor, au fost cele de *perseverare*, cu multiplele lor variante. Astfel, perseverarea sensorială (determinată de persistența proceselor nervoase un oarecare timp după încetarea stimulării) se stabilește prin timpul necesar pentru a se realiza adaptarea la întuneric, prin durata de persistență a imaginilor negative, prin viteza la care se face fuziunea culorilor de pe un disc în rotație etc. Perseverarea motrică se cercetează cu două categorii de probe; pentru perseverarea motrică de alternare se cere executarea a două acțiuni simple în continuă alternare, stabilindu-se raportul dintre executarea separată a acțiunilor și executarea lor alternată; în testele numite de perseverare motrică, de efort creator este implicată

[1] Glume de genul acesta: „Îți place să spui poezii? — întreabă musafirul. — Nu, răspunde copilul, dar mama mă pune întotdeauna să le spun, pentru că oamenii pleacă îndată ce eu încep" (din seria alcătuită de Cattell).

modificarea unei deprinderi (scrierea unor litere sau cifre începînd de la dreapta). Se mai distinge perseverarea asociativă (pentru a o determina se repetă experimentul de asociație liberă și se stabilește numărul de cuvinte induse care sînt identice în cele două etape).

Existența unui factor general de perseverare a fost controversată. Ch. Spearman, ocupîndu-se de problema inerției mintale, susține că ar exista un astfel de factor. H. H. Jasper este însă de părere că nu există o corelație între perseverarea motrică și cea sensorială. Mai complexă se prezintă situația în cercetările lui B. J. Shevach, care obține la unii subiecți o corelație pozitivă între diferitele teste de perseverare, iar la alți subiecți nici o corelație sau chiar una negativă [275, p. 425].

J. Delay și colaboratorii săi reiau problema, folosind ca metodă de lucru unele din testele de perseverare ale lui Cattell, în adaptarea franceză. Iată descrierea acestor subteste și a modului de cotare.

1. Se cere subiectului să scrie un cuvînt în mod normal, iar apoi invers. Se stabilește numărul de litere scrise într-o unitate de timp în prima etapă și se împarte cu numărul de litere scrise într-o unitate egală de timp în etapa a doua.

2. Se scrie o propoziție cu litere minuscule (numărul de litere scrise într-o unitate de timp reprezintă X'), iar apoi cu majuscule (X''). Se trece în continuare la scrierea aceleiași propoziții alternînd majusculele cu minusculele (Y); în cele din urmă, sarcina constă în scrierea propoziției dublînd fiecare literă (Z). Se pot calcula două cote, și anume: $X'+X''$ sau X'/Y.

3. Se împarte numărul de cuvinte citite dintr-un text într-o unitate de timp, cu numărul de cuvinte citite în sens invers într-o unitate de timp egală.

4. Se parcurge un labirint în conformitate cu indicațiile date (stînga — dreapta), stabilindu-se numărul de cotituri realizate corect. În etapa a doua, la indicația „dreapta", se cotește la stînga și invers; se stabilește numărul de reacții conforme modificării indicațiilor. Primul număr se împarte cu al doilea.

5. Acest subtest este asemănător cu primul, cu deosebirea că subiectul își scrie normal și apoi inversat propriul nume.

6. Subtest asemănător cu 1 și cu 5, cu deosebirea că se scriu cifre.

S-au comparat rezultatele obținute de subiecții normali (studenți) și de epileptici. Fidelitatea testului (stabilită prin metoda test-retest, la un interval de 10 săptămîni), deși nu prea ridicată, „este suficientă pentru ca testul să fie uti-

lizat în practică" [86, p. 196]. Fidelitatea diferitelor subteste s-a dovedit însă inegală. De exemplu, subtestul 4 a prezentat, atît la normali cît și la epileptici, un coeficient de fidelitate foarte mic ceea ce înseamnă că el ar putea fi omis din baterie.

Pentru validarea internă, matricele de corelație au fost supuse unei analize factoriale, desprinzîndu-se un factor comun de perseverare. Cea mai puternică saturație în acest factor au avut-o subtestele 1 și 6.

Concluzia lui J. Delay și a colaboratorilor săi este că bateria de teste a lui Cattell măsoară „o anumită dimensiune psihologică", ce poate fi numită factorul *P*. Subtestele care au cea mai mare valoare, dacă se ține seama atît de fidelitate, cît și de saturarea factorială, sînt 5 și 6.

La epileptici, factorul *P* s-a dovedit mai puternic exprimat decît la normali. Accentuarea perseverării la epileptici nu este rezultatul direct al bolii, ci un fenomen secundar, decurgînd din deteriorarea mintală. Cu cît această deteriorare este mai pronunțată, cu atît perseverarea devine mai evidentă.

De un deosebit interes teoretic și practic este compararea pe care J. Delay și colaboratorii o fac între rezultatele la testul de perseverare și ceea ce s-ar putea numi „perseverarea clinică". În acest scop, epilepticii au fost distribuiți în două categorii, de către psihiatrii care i-au examinat, după următoarele criterii: dificultatea de a trece de la o activitate la alta, viscozitatea ideațională, viscozitatea afectivă. S-a luat în considerare și un alt criteriu, desprins de psihiatri pe baza probei Rorschach, care de asemenea este numit perseverare, și anume meticulozitatea, repetiția. Diferențele obținute de cele două grupe (stabilite pe baza examenului clinic) la testele de perseverare n-au fost statistic semnificative. Probabil că perseverarea clinică corespunde perseverării afective; cea desprinsă prin testul factorului *P* ar corespunde cu ceea ce s-a numit „dispoziție-rigiditate", iar cea desprinsă prin proba Rorschach este o perseverare ideațională. „Astfel de rezultate ne invită la o extremă prudență și subliniază pericolul erorilor ce se datoresc impreciziei vocabularului, atît în domeniul clinic, cît și în acela al psihometriei" [86, p. 206].

Testele obiective de personalitate au un istoric de aproximativ patru decenii, contribuțiile esențiale fiind aduse de L. L. Thurstone, R. B. Cattell, D. W. MacKinnon, H. J. Eysenck.

O vastă lucrare de sinteză este cea elaborată de R. B. Cattell și P. W. Warburton [63], în ea fiind expuse 400 de teste ce pot servi la diagnosticul a 21 de factori.

Deoarece factorii de aptitudini au fost indexați în preabil de la 1 la 15, pentru cei urmăriți în noua lucrare — în care sînt abordate trăsăturile generale temperamentale și dinamice — s-au utilizat numerele de ordine de la 16 la 36[1].

Pentru unii din factori se utilizează conceptele moștenite din „teoriile premetrice" asupra personalității. Pentru alții, vechile denumiri sînt modificate parțial (de exemplu, „exvia-invia", în loc de extraversiune-introversiune), sau total[2]. Prin această introducere de noi denumiri, autorii vor să accentueze că se referă la concepte mai precis stabilite, prin referințe operaționale, decît cele anterioare, care aveau un caracter mai mult descriptiv. Dăm în continuare factorii al căror diagnostic se urmărește prin cele 400 de teste: *UI 16:* Ego narcisistic contra liniștit, disciplinat, nerevendicativ; *UI 17:* Neîncredere timidă (inhibiție — timiditate) contra încredere; *UI 18:* Vioiciune maniacă contra pasivitate; *UI 19:* Independență contra subjugare; *UI 20:* Comentia (conformitate culturală) contra obiectivitate; *UI 21:* Exuberanță contra stăpînire; *UI 22:* Cortertia contra pathemia; *UI 23:* Mobilizarea energiei contra regresie; *UI 24:* Anxietate contra adaptare; *UI 25:* Realism contra tensiflexia (tendință psihotică); *UI 26:* Autorealizare (sentiment narcisistic de sine) contra nerafinament; *UI 27:* Inactivism (apatie sceptică) contra implicare; *UI 28:* Astenie super Ego contra siguranță grosolană; *UI 29:* Reactivitate hotărîtă (din toată inima) contra lipsa voinței; *UI 30:* Încăpățînare matură contra disfrustranță; *UI 31:* Precauție contra variabilitate impulsivă; *UI 32:* Exvia contra invia; *UI 33:* Descurajare reactivă (pesimism) contra echilibrare sanguină; *UI 34:* Inconautia (autism nereținut) contra practicism; *UI 35:* Stolparsomnia (somnolență) contra excitație; *UI 36:* Sentiment de sine puternic contra sentiment de sine slab.

[1] Pentru a se asigura o terminologie unitară, s-a convenit ca factorilor să li se dea un număr de ordine (*UI*—universal index) în succesiunea descoperirii lor.

[2] Multe din denumiri sînt create; de exemplu, „comentia" se utilizează pentru a denumi tendința pentru o gîndire „comună", supusă modurilor comune de a privi anumite probleme, anumite valori sociale și etice.

Pentru determinarea fiecărui factor se utilizează o baterie amplă de teste (dintre care unele sînt fiziologice[1]). Prin această multiplicitate și variație de probe se încearcă — scriu Cattell și Warburton — să se anihileze erorile ce apar în măsurătorile din domeniul personalității (ca, de altfel, într-o măsură mai mare sau mai mică, în orice măsurători psihice). O primă grupă o constituie deformările determinate de condițiile de măsurare, de ceea ce se numește factori de instrument (particularitățile stimulului, ale cotării, personalitatea examinatorului, relația de rol a acestuia față de examinat etc.). În bateria de teste de care ne ocupăm, fiecare metodă fiind contaminată cu alți factori de instrument, aceștia se nivelează.

Măsurătorile personalității, inclusiv cele prin testele obiective, sînt influențate și de dispozițiile momentane ale subiecților. Acest factor (care împreună cu rolul, de care vom vorbi în continuare, constituie modulatorii) s-ar putea anihila prin reexaminare și prin stabilirea cotei medii. De preferat ar fi să se găsească metoda de măsurare a însăși dispoziției din timpul examinării și corectarea cotei obținute la probă prin cota de dispoziție.

Rezultatele în examenul personalității mai pot fi influențate de rolul asumat de examinat. În cazul testelor obiective, faptul că subiectul nu bănuiește, în general, ce anume se măsoară, reduce participarea factorului de rol.

Pentru concretizare reproducem fragmente din descrierea unuia din factori și din bateria de teste utilizate în determinarea lui.

UI 29: Reactivitate determinată (din toată inima) contra lipsa voinței. Persoanele la care acest factor este ridicat se angajează ușor în activitate, dar ușor se și relaxează. Ele lucrează repede și cu performanțe bune în prezența examinatorului; răspund pozitiv la aprobare; doresc să placă ce-

[1] Particularități ale respirației, metabolismul bazal, presiunea sanguină ș.a.

lorlalți. Nu lucrează cu constanță cînd sînt singure. Acest factor s-a dovedit a avea o corelație substanțial negativă cu antrenamentul pentru piloții de aviație, cu performanțele școlare și practice.

Bateria de teste saturate cu acest factor este compusă din 14 probe; iată cîteva din ele.

Se compară reflexul psihogalvanic în stare de relaxare relativă și în condiții de șoc. Se măsoară metabolismul bazal după stimulare.

Se obțin performanțe mai bune în condiții de aprobare la testul de barare, în condiții de aprobare, în comparație cu condițiile de dezaprobare, la o probă de clasificare (sublinierea cuvîntului care nu face parte din seria de 5 cuvinte).

În proba în care subiecților li se prezintă mai multe fragmente de povestiri și li se cere să spună, în ordinea preferințelor, la care din ele doresc să cunoască sfîrșitul, indivizii cu puternic *UI 29* indică în primul rînd povestirile familiare. Într-o altă probă, ei se caracterizează prin tendința de a accepta mai multe din aforismele prezentate ca fiind evident adevărate. Se remarcă de asemenea un criticism ridicat la o probă de evaluare a unor mostre de performanțe.

Subliniem că în examenul personalității — așa cum îl concep Cattell și Warburton — marea majoritate a probelor sînt experimentale. Se includ însă și informații obținute prin observarea unor situații de viață sau chiar prin chestionare. De exemplu, în examinarea personalității de la 6 la 18 ani, se introduce observarea comportamentului în clasă sub mai multe aspecte. Astfel, promptitudinea elevilor de a face comentarii voluntare ar constitui o indicație de extravertism (*UI 32*). Înclinarea de a ajuta pe ceilalți s-ar întîlni în cazul comentiei, adică la persoanele care se adaptează ușor mediului social (*UI 20*), precum și la cei cu reactivitate hotărîtă (*UI 29*). Copiii realiști (*UI 25*) ar fi mai conștienți de conduita celor din jur, iar cei ostili (*UI 27*) mai critici față de mediu.

Pentru observarea conduitelor amintite se propun situații standardizate, înregistrarea făcîndu-se prin filmare sau recurgîndu-se la mai mulți observatori, care fac notările pe diagrame dinainte pregătite. Se utilizează de asemenea cal-

culatoare electrice în număr egal cu cel al elevilor observați [63, p. 588].

Iată și modul în care este utilizat un chestionar de opinii în mod deghizat, adică în alt scop decît stabilirea opiniilor ca atare. Subiecților li se prezintă 100 de afirmații de genul acesta: „Omul pierde respectul de sine atunci cînd se supune îndemnurilor prietenilor și nu acționează în conformitate cu convingerile lui", sau „Activitatea școlară în epoca noastră este prea ușoară. Trebuie să se facă un mai mare efort pentru a ridica cerințele la aritmetică, citire și la obiectele cu utilitate practică". Subiectului i se cere să sublinieze una din cele 5 alternative scrise sub fiecare afirmație: „de perfect acord", „de acord", „nesigur", „dezacord", „total dezacord". Se consideră că proba oferă indicații pentru multiple aspecte ale personalității; ne vom opri numai asupra a două din ele. De exemplu, materialul prezentat, fiind considerat de subiecți ca reprezentînd unele standarde social aprobate, la persoanele cu *UI 20* se va observa o tendință de a fi predominant de acord, chiar cu o varietate mare de opinii. În cadrul probei se poate introduce și o verificare a memorării afirmațiilor citite, pornindu-se de la ipoteza că opiniile cu care persoana examinată nu este de acord se uită în mai mare măsură [63, p. 306].

În mod legitim, apare întrebarea: cum se explică faptul că deși s-a depus o muncă susținută de-a lungul mai multor decenii, deși s-a strîns un vast material, testele obiective au o redusă aplicare în practică. Această întrebare și-au pus-o Cattell și Warburton în prefața lucrării lor. „Ce accident de comunicare a permis ca teste atît de ferm fundamentate pe o cercetare structurală să fie neglijate de clinicieni în favoarea unor teste ad hoc ca Rorschach, TAT, Szondi și alte „gadgets", care au devenit moda ultimelor trei decade" [63, p. IX]. Cattell și Warburton dau mai multe explicații, și anume faptul că cercetările lor au fost inițiate în Bretania, „unde psihologii psihoterapeuți pot fi numărați pe degete", faptul că Rorschach și celelalte metode au fost publicate de edituri comerciale într-o formă accesibilă, în timp ce studiile consacrate testelor obiective, bazate pe cercetări fundamentale, au apărut în reviste cu profil strict științific. În fine, cauza cea mai importantă constă în faptul că noile metode presupun analiza factorială și experimentul multivariat,

pentru care psihologii clinicieni nu au primit pregătirea necesară în universitate decît abia recent.

Referindu-se la aceeași întrebare, J. Delay, P. Pichot și J. Perse acuză și un alt fapt, anume că testele obiective măsoară aspecte limitate ale comportamentului[1], ceea ce-i spune foarte puțin clinicianului. În plus, în chestionare și în probele proiective s-a operat cu termeni din nosologia psihiatrică sau cu termeni psihologici familiari psihiatrilor. „Cînd se propune clinicianului o probă care permite să se măsoare «surgența — desurgența», «dispoziția rigiditate» sau o trăsătură de acest ordin, el se va întreba în mod legitim ce concluzii practice va putea extrage din astfel de rezultate" [86, p. 185].

Cu toate rezervele mai sus amintite, autorii cu indiscutabilă competență în domeniul psihodiagnosticului prevăd că perfecționarea metodelor va merge în direcția testelor obiective [86, p. 185], deși „unele din ele nu vor rezista studiilor ulterioare de validare" [4, p. 650].

TESTELE SITUAȚIONALE

Nu poate fi omisă, din trecerea în revistă a metodelor standardizate de studiu al personalității, nici categoria testelor situaționale, deși ele se găsesc încă în faza de investigație. Spre deosebire de probele obiective, aici subiectul este pus în condiții cît mai apropiate de realitatea în care trăsăturile examinate ar trebui să se manifeste. Această poziție este cu atît mai justificată, cu cît însuși R. B. Cattell, unul din promotorii testelor obiective de personalitate, afirmă: „Noi am fost între cei mai fermi susținători ai punctului de vedere că comportamentul în viața cotidiană, *in situ*, este baza reală a psihologiei, iar laboratorul numai un auxiliar" [63, p. 1]. Testele obiective deci trebuie să fie o factorizare

[1] Din acest motiv, unele din ele se numesc teste obiective analitice (O—A).

a conduitei din viața reală. În testele situaționale s-a urmărit o altă direcție, și anume simularea unor situații reale (caracterul deghizat al probei fiind însă adeseori menținut).

Primele teste de acest gen[1] au fost utilizate de către H. Hartshorne și M. A. May [123] în studiul caracterului (*CEI*)[2]. Materialul prezintă astăzi interes numai din punct de vedere istoric, studiile lui Hartshorne, May și ale colaboratorilor lor constituind o abordare experimentală multilaterală a problemei dezvoltării caracterului la copii. Dăm în continuare o scurtă descriere a metodelor utilizate.

O primă grupă de teste este consacrată stabilirii lipsei de onestitate (manifestată în copiere, în falsificarea rezultatelor, minciună și furt). Elevilor li s-au dat spre completare anumite teste, care implicau răspunsuri scurte (rearanjarea cuvintelor într-o propoziție, completarea de propoziții, vocabular, probleme de aritmetică ș.a.). Fără ca ei să bănuiască, examinatorul făcea o copie exactă a răspunsurilor, după care le înapoia lucrările, împreună cu un model, pe baza căruia erau invitați să-și corecteze singuri greșelile. Examinatorul proceda de așa manieră, încît elevii puteau să-și amelioreze răspunsurile inițiale și să-și scadă în acest mod numărul de greșeli declarate.

O tehnică de examinare înrudită constă în prezentarea a două forme echivalente ale aceluiași test. La prima prezentare, elevii au posibilitatea să copieze, pentru că, odată cu formularul, li se dă și modelul de corectare, cu indicația de a nu-l folosi înainte de a termina lucrarea. A doua zi era prezentată o formă aparent identică, excluzîndu-se posibilitatea de a copia. S-a stabilit în prealabil, în mod statistic, îmbunătățirea ce ar putea apărea în completarea a doua, chiar în condiția că la prima nu s-a copiat.

[1] Unii autori le cuprind în categoria testelor obiective. Faptul că elevii rezolvă probe întrucîtva asemănătoare cu activitatea școlară, sau cu temele de acasă, le conferă însă calitatea de teste situaționale.

Miniaturizări ale unor situații reale se folosesc și în examenul aptitudinilor; în cazul testelor de personalitate, materialul are însă un caracter mai complex, mai variat, decît în cazul examinării aptitudinilor.

[2] *Character Education Inquiry.*

Un procedeu mai economic, sub aspectul timpului necesar executării probei, a fost acela al „realizărilor improbabile". În acest caz, se creau situații a căror rezolvare, peste o anumită limită, era indiciul unei înșelătorii (comisă prin nerespectarea instrucțiunilor). Astfel, s-au folosit jocuri de îndemînare a căror rezolvare în timpul acordat s-a dovedit imposibilă la grupul de control. Aceluiași scop i-au servit și probele în care subiecții trebuiau să traseze cu ochii închiși linii sau cruciulițe în niște cercuri dispuse neregulat, în labirinte sau în pătrate concentrice. În toate aceste probe, subiecții primeau un formular de cotare și trebuiau să-și calculeze singuri nota globală. Într-o altă probă, subiectul avea sarcina să înserieze în ordinea greutății niște cutii, între care existau diferențe imperceptibile. După prima aranjare a cutiilor, subiectului i se cerea să privească numerele scrise la baza fiecăreia, se indica succesiunea corectă, după care se trecea la a doua aranjare. Dispunerea corectă a cutiilor constituia indiciul faptului că subiectul a privit numerele în timpul manipulării cutiilor. În aprecierea rezultatelor se ținea seama și de posibilitatea aranjării corecte, în anumite limite, pe baza hazardului.

Probe construite pe același principiu, și anume de a oferi subiectului ocazia de a-și ameliora rezultatele, nebănuind că este urmărit și detectat, au fost prezentate în activități cu caracter sportiv, în teme de casă, în joc.

Minciuna a fost urmărită sub două aspecte. O primă categorie de teste se referea la minciuna la care s-a recurs în scopul evitării dezaprobării. La un anumit interval — nu prea lung — după ce s-au completat testele în care elevii aveau posibilitatea să copieze (sau să efectueze un alt gen de înșelătorie), li se prezenta un chestionar referitor la aspecte de natură mai mult sau mai puțin personală, la sfîrșitul căruia apăreau întrebări ca acestea: „Ai înșelat vreodată la o probă?", „La unele probe ai avut modelul de corectare. Ai copiat răspunsul la vreuna din întrebări?", „Crezi că făcînd aceasta înseamnă a înșela?"

A doua categorie de teste se referă la minciuna ce apare în cazuri mai rare, și anume la cea făcută în scopul cîștigării aprobării. Întrebările din aceste teste se referă la acțiuni pozitiv apreciate de societate, dar pe care totuși puțini

copii le realizează[1]. Întrebările referitoare la faptele pozitive alternau, într-o ordine neregulată, cu cele în care se descriau acțiuni reprobabile. Elevii trebuiau să sublinieze, în dreptul întrebărilor, răspunsul „da" sau „nu". Iată cîteva întrebări din a doua categorie: „Faci ordine cînd profesorul nu este în clasă?", „Strîngi de obicei bucățile de sticlă spartă de pe stradă?", „Dai întotdeauna ascultare părinților prompt și cu dragă inimă?"

Pentru a detecta furtul s-au folosit jocuri cu bani (de exemplu, să așeze pe o schemă diferite monede, pentru a obține, adunînd pe orizontală, pe diagonală, valorile indicate în instrucțiune). Copiii nu știau că, după înapoierea cutiilor cu monede, se putea verifica — la fiecare în parte — dacă lipsea vreo monedă.

Fidelitatea testelor de înșelăciune și minciună (la cele de furt nu se indică) a fost în jurul valorilor de 0,70 și 0,80, cu excepția lucrărilor efectuate acasă, cînd înșelătoria consta în absența muncii independente cerute de examinator.

În stabilirea validității s-au întîmpinat dificultăți sub aspectul găsirii unui criteriu empiric. Aprecierile făcute de profesori asupra onestității elevilor nu s-au dovedit demne de încredere, deoarece prezentau mari variații inter- și chiar intraindividuale.

S-a recurs de asemenea la observarea subiecților de către profesori în condiții școlare și la gruparea lor deasupra și sub medie din punctul de vedere al conduitei dezirabile. Dintre elevii plasați sub medie (care reprezentau aproximativ 40% din total), ceva mai mult de 50% copiaseră la teste. Dintre cei plasați deasupra mediei numai 18% copiaseră.

Pe baza stabilirii corelațiilor între teste s-a ajuns la concluzia că ele au o valoare predictivă extrem de limitată, și anume limitată la situații foarte asemănătoare cu testul respectiv. Cu alte cuvinte, un copil care se comportă onest într-o anumită situație poate recurge la înșelătorie în altă. Concluzia lui Hartshorne și May este că testele lor nu sînt teste de caracter. „Tot ceea ce obținem este o serie de înregistrări de acțiuni specifice" [123, p. 146].

Se pare că examene de personalitate de tip situațional se fac în unele întreprinderi industriale mari, în vederea se-

[1] Proba se aseamănă cu scara *L* din *MMPI*.

lecției personalului, urmărindu-se în mod deosebit particularitățile încadrării în grupa de muncă. Cu toate acestea există puține date publicate, referitoare la astfel de examene. Singurul studiu mai amplu este cel întreprins pentru OSS[1] în timpul celui de-al doilea război mondial. O echipă de psihologi și psihiatri și-au propus să pună în evidență trăsăturile considerate importante: moralitatea și interesul în activitate, prezența unei inteligențe practice și eficiente în operarea cu lucrurile, în relațiile cu oamenii, stabilitatea emoțională, capacitatea de a suporta stressul, absența tendințelor nevrotice, bunăvoința în relațiile cu oamenii, absența unor moduri de conduită enervante, capacitatea de a asuma conducerea și răspunderea, inițiativa, priceperea de a determina pe ceilalți să coopereze, discreția și capacitatea de a ține un secret.

Examenul se desfășura într-o perioadă plină de 1—3 zile. Subiecții incluși în grupe mici erau observați, fără să știe, de psihologii încadrați în aceleași grupe.

În prima zi ei erau observați sub aspectul atitudinilor, al întrebărilor pe care le puneau, al comentariilor pe care le făceau, al comportamentului în grup, al agilității, al capacității de a nu-și divulga numele și starea civilă, conform sarcinii fixate.

Una din primele examinări consta în verificarea capacității de a observa particularitățile terenului și de a face, pe baza lor, deducții în legătură cu istoricul clădirilor în care se aflau.

Grupul în ansamblu primea sarcina să treacă peste un rîu un instrument foarte delicat și să aducă altceva de pe malul opus. Materialul de care dispuneau consta în cîteva scînduri, o bîrnă, o frînghie, un scripete, un butoi închis.

Într-o altă probă i se cerea subiectului să facă o construcție simplă de lemn, folosind trei ajutoare. Aceștia de fapt erau psihologi cu roluri bine determinate; unul manifesta rezistență pasivă, lene, ceilalți doi erau agresivi, dădeau sugestii greșite, criticau. În această încercare se urmărea capacitatea subiectului de a-și menține conducerea, stabilitatea emoțională și rezistența la frustrare.

[1] *Office of Strategic Services.*

Într-o altă probă subi ui i se cerea să-și inventeze o biografie falsă, pe care susțină într-un interogatoriu, realizat de comisie în mod rapid și ostil. Oricare ar fi fost conduita subiectului, la sfîrșitul interogatoriului era criticat. După această probă, el suferea un al doilea interogatoriu, fără să-și dea seama, dar într-un mediu destins, de către persoane foarte amicale (interviul post-stress).

Fiecare caz era discutat la sfîrșitul perioadei de examinare de către comisia psihologilor care au participat.

Pentru validarea examenului s-a recurs la aprecierile comandanților și ale camarazilor, după încadrarea în activitate. Corelațiile stabilite au fost mici, dar aceste rezultate nu sînt concludente, deoarece însești aprecierile evaluatorilor n-au fost concordante între ele. Rezultate mai satisfăcătoare s-au obținut atunci cînd s-a luat în considerare proporția tulburărilor neuro-psihiatrice, care au apărut la mai puține din persoanele selecționate, decît la restul militarilor din aceleași servicii.

O altă cercetare (desfășurată pe o perioadă de 5 ani) a fost consacrată selecției studenților în vederea antrenării pentru psihologia clinică. Și în acest caz, subiecții au fost organizați în grupe mici, care petreceau o perioadă de 9 zile în clădirea universității, în cadrul căreia s-a desfășurat cercetarea. Una din principalele calități în această profesie este capacitatea de a stabili cu ușurință relații cordiale cu oamenii, în care scop s-au alcătuit situații de judecare în grup a anumitor probleme sau de rezolvare în grup a unor probe de performanță.

Discutarea în grup s-a utilizat ca test situațional și în examenul cadrelor de conducere pentru întreprinderi. Tema poate fi luată din domeniul de activitate al subiecților sau poate fi de interes foarte general. Importantă în probă este nu exactitatea soluției, ci comportamentul subiectului în grup, inițiativa lui, originalitatea, capacitatea de a menține conducerea grupului etc.

Testele situaționale, interesante prin originalitatea lor, se găsesc încă într-o fază incipientă.

TESTELE DE INTELIGENȚĂ[1]

Numărul testelor de inteligență este mare; aici nu putem expune decît o parte din ele și anume pe acelea care au adus principii noi în modul de alcătuire sau de cotare și care, în același timp, au constituit obiectul unor studii suficient de numeroase pentru a li se stabili valoarea diagnostică și prognostică (de exemplu, numai asupra scărilor Wechsler s-au publicat mai mult de 1 300 de studii).

Clasificarea testelor de inteligență are un caracter relativ, deoarece se produce o oarecare suprapunere a grupelor. Unul din cele mai generale criterii de clasificare este acela al modului de examinare; din acest punct de vedere distingem testele individuale și cele de grup. Distincția nu are valoare absolută, deoarece unele teste de grup pot fi aplicate și în mod individual (de exemplu, testul Raven), dar situația inversă este imposibilă (mai ales în cazul testelor de performanță).

Al doilea criteriu se referă la conținutul testelor; distingem astfel testele verbale, neverbale (cu conținut figurativ) și de performanță, în care rezolvarea constă în manipularea unui material concret. Testele de inteligență pur verbale sînt rare, în cele mai multe existînd unele probe neverbale, sau chiar de performanță (în special în scările Wechsler).

[1] În ultimul timp se utilizează și denumirea de „teste de măsurare a dezvoltării intelectuale generale".

TESTE INDIVIDUALE, PREDOMINANT VERBALE

SCARA BINET-SIMON (B—S)

Scopul inițial al lui A. Binet și Th. Simon a fost de a elabora o metodă psihologică de „diagnostic științific al stărilor inferioare ale inteligenței" [28, p. 163]. Dificultatea consta în faptul că, înainte de a se stabili metoda, era necesară o definire mai precisă a naturii subnormalității intelectuale. Caracterizările și metodele de examen folosite de clinicieni, sau de profesori, erau subiective și făceau referiri la aspecte variate, astfel încît era imposibilă o anumită generalizare.

În literatura de specialitate a epocii începuse să se schițeze ideea că idioția este efectul unei opriri în dezvoltarea psihică, dar Binet și Simon sînt de părere că disproporția dintre gradul de inteligență și vîrstă nu este singura caracteristică, fiind prezente și unele deviații în dezvoltare. „Un idiot de 15 ani, care este la primele încercări verbale ale unui copil de 3 ani nu poate fi asimilat complet unui copil de 3 ani, căci acesta din urmă este un normal, iar idiotul un infirm" [29, p. 192].

A doua dificultate era aceea de a stabili un criteriu obiectiv de determinare a inteligenței. Cu toate rezervele arătate mai sus în legătură cu corespondența dintre un subnormal și un copil normal de o vîrstă mai mică, aprecierea nivelului intelectual nu se putea face — în stadiul respectiv al evoluției cunoștințelor — decît printr-o astfel de comparare. În consecință, Binet și Simon elaborează o serie de probe de dificultate crescîndă, corespunzătoare nivelelor dezvoltării intelectuale la normali[1], pentru a stabili astfel cu cîți ani este un individ în întîrziere, sau în avans[2].

[1] Procentul reușitelor necesare la o probă, pentru ca ea să fie considerată reprezentativă pentru vîrsta respectivă, nu este strict delimitat la Binet; se operează cu procente între 60 și 90. O astfel de variație va permite și Terman — la vîrstele mici procentul rezolvărilor fiind în jur de 70, în timp ce la adult e în jur de 50. În schimb, Bobertag, Goddard, Kuhlman pledează pentru procente în jur de 75,

A treia problemă cu caracter general era aceea a fixării domeniului de probe care, într-un examen cu durată limită, puteau da indicații despre aspectul esențial al subnormalității, și anume, despre nivelul scăzut al inteligenței.

În definirea inteligenței Binet și Simon încep prin a o delimita de „aptitudinea școlară", de capacitatea de a însuși cunoștințe în școală, cu metodele folosite acolo. Această distincție este necesară pentru că reușita școlară cere — pe lîngă inteligență, — atenție, voință, caracter, anumite deprinderi și „mai ales continuitate în efort". Ultimele aspecte nu pot fi puse în evidență într-un examen al inteligenței, a cărui durată nu e bine să depășească 30—40 de minute; în plus, deoarece se află în prezența mobilizatoare a adultului, copilul nu-și manifestă deficiențele de atenție, de voință, în toată amploarea lor.

Preocuparea autorilor a fost de a elabora probe care să nu depindă nici de bagajul de cunoștințe școlare sau extrașcolare, nici de stăpînirea unui limbaj foarte cultivat; ei își dau însă seama de dificultatea de a surprinde inteligența pură. „Noi nu măsurăm inteligența considerată separat de o mulțime de circumstanțe concrete... este ceva mult mai complex ceea ce măsurăm" [30, p. 80]. Ceea ce este măsurabil constituie un ansamblu cu elemente componente greu de delimitat, în care intră inteligența naturală, dar și achizițiile din ontogeneză.

Datorită acestei strînse împletiri a calităților înnăscute cu cunoștințele dobîndite într-o anumită perioadă de timp, întîrzierea școlară constituie un criteriu pentru o primă depistare a copiilor subnormali, căci posibilitatea examinării adecvate a inteligenței întregii populații școlare este exclusă. Binet și Simon consideră că există dreptul „de a suspecta" de întîrziere mintală orice copil care pînă la 9 ani are doi ani de întîrziere școlară, sau trei ani de întîrziere școlară după ce a depășit această vîrstă, dacă ea nu poate fi explicată prin numărul mare de absențe, sau prin alte cauze evidente. Utilizarea acestui criteriu nu înseamnă o reducere a inteligenței la cunoștințe, la memorie; școala însăși constituie un mediu față de care copilul trebuie să se adapteze, iar reușita în studiu este indiciul unei astfel de capacități de adaptare. „Dacă copilul nu este capabil să urmeze clasele corespunzătoare vîrstei sale, dacă el este incapabil să obțină de la instrucție profitul obișnuit, el dovedește că nu are același grad, *aceeași natură a inteligenței* ca și colegii săi *din același mediu;* și există prezumția, dacă nu demonstrarea absolută, că inteligența sa este inferioară mediei, sau *caracterul său este diferit" (s.n.)* [34, p. 59]. Avem în acest citat un exemplu în care apare în mod concentrat întregul stil de gîndire, profund dialectic, al lui Binet. Deși concepe inteligența ca o aptitudine generală, ce permite adaptarea optimă la mediu, el admite că nereușita în adaptarea la condițiile școlare este uneori determinată de un alt aspect al inteligenței decît cel măsurat de el, adică decît ritmul[1] dezvoltării intelectuale; nereușita poate fi cauzată de faptul că nu este dezvoltată inteligența solicitată în școală, adică inteligența verbal-abstractă, de particularități ale caracterului, de condițiile de mediu în care se dezvoltă copilul.

Inteligența fiind concepută ca un complex, probele trebuie să fie eterogene, pentru a cuprinde cît mai multe fațete ale ei. „Un test nu semnifică nimic..., dar cinci sau șase teste semnifică ceva. Și aceasta este atît de adevărat încît s-ar putea merge pînă la a spune: puțin importă testele, ele trebuie să fie însă numeroase" [33, p. 201].

În realitate alegerea probelor nu a fost atît de puțin importantă pentru Binet și Simon și ei au reușit să realizeze o cotitură în raport cu înaintașii lor, incluzînd în examen probe mai complexe, care fac apel la gîndire, limbaj, memorie, percepție, atenție etc. Probele erau însă în așa fel alcătuite încît să implice componentele esențiale ale inteligenței: comprehensiunea, invenția, direcția și cenzura [36, p. 118].

pornind de la curba de distribuție a inteligenței (se consideră că 50% din copii reprezintă norma, 25% sînt deasupra și 25% sub normă).

[2] Deși inițial metoda era menită unui scop limitat, de a măsura gradul de subnormalitate, ea devine ulterior o metodă de apreciere a inteligenței în general (deci și la normali sau la supradotați).

[1] Binet și Simon atrag atenția că în *scara metrică a inteligenței* creată de ei se pune în evidență mai ales *maturitatea* inteligenței și doar în al doilea rînd *rectitudinea* ei. La subnormali se observă o întîrziere, adică un deficit de maturizare a inteligenței, dar s-ar putea să existe și o deficiență de rectitudine, necercetată de autori [30, p. 82].

În cele trei scări succesive se perfecționează nu numai probele, ci și modul de prelucrare a rezultatelor examenului. În scara metrică a inteligenței din 1905, cele 30 de probe nu sînt încă grupate pe ani; se indică doar probele care delimitează anumite perioade de vîrstă la normali. Astfel, se descriu testele care caracterizează copilul de 3 ani (limita inferioară a scării), de 5, 7, 9 și 11 ani. O diferențiere globală se face și pentru idioți, imbecili și debili.

În scara din 1908 se ajunge la o notare mai detaliată a rezultatelor. Se consideră că un subiect are dezvoltarea intelectuală corespunzătoare vîrstei celei mai ridicate la care a rezolvat toate probele, tolerîndu-se un singur eșec. Deoarece reușitele și nereușitele se pot extinde la probele corespunzătoare mai multor ani succesivi, la regula anterioară de calcul al rezultatelor se mai adaugă una și anume, după fixarea nivelului intelectual subiectului i se acordă un an în plus, dacă execută corect cel puțin 5 probe superioare nivelului său, și 2 ani, dacă execută cel puțin 10 probe în plus.

În 1911 sistemului de cotare i se aduc doar mici modificări. Se ia ca nivel de bază vîrsta la care toate probele au fost rezolvate și se adaugă cîte o cincime de an pentru fiecare probă rezolvată la nivelele superioare.

Binet și Simon nu operează încă în mod explicit cu termenul de „Vîrstă mintală"[1], care va cunoaște ulterior, mai ales prin lucrările lui L. L. Terman, o atît de largă utilizare. În exprimarea rezultatelor se fac aprecieri ca acestea: „copilul are o întîrziere de doi ani", sau „un avans de un an", „este la nivelul de 6 ani", „are 8 ani și inteligența unui copil de 7 ani". Ca termen generic apare, deși mai rar, cel de „vîrstă a inteligenței" [31, p. 3]. Aceste formulări nu au caracterul absolutizant, pe care-l vor da ulterior practicienii noțiunii de „vîrstă mintală". Binet arată că ele constituie o convenție, care „oricît de bună ar fi, va da procedeului un caracter artificial, în așa măsură încît, dacă din întîmplare s-ar fi adoptat o altă convenție, s-ar fi ajuns la rezultate sensibil diferite" [30, p. 64].

Caracterul convențional al modului de exprimare a nivelului intelectual rezultă, în primul rînd, din faptul că diferiții copii pot fi în avans sau în întîrziere, față de vîrsta lor, la probe de natură variată. Chiar dacă un subnormal obține rezultatul global al unui copil normal de o anumită vîrstă, el nu poate fi asimilat în mod absolut acestuia, deoarece prezintă o întîrziere care nu este la fel de pronunțată sub toate aspectele activității psihice. A. Binet era preocupat să găsească unele manifestări cu totul independente de vîrstă. Din cauza morții premature, el nu a reușit să exploreze aceste aspecte, dar a schițat totuși anumite particularități ale întîrziaților mintal, care îi deosebesc de normalii de o vîrstă mai mică. În cadrul unor astfel de particularități se află *dizarmonia* în dezvoltare și defectul de coordonare în gîndire.

[1] Sau etate mintală (EM).

Caracterul convențional al rezultatelor obținute prin examenul standardizat al inteligenței rezultă și din faptul că probele au fost alese în funcție de un criteriu limitat, și anume, în funcție de nivelul la care un copil poate fi încadrat în școala pentru normali sau în școala specială pentru deficienți mintal.

Valoarea scării de inteligență (aplicabilă în școală, în armată, în clinică) decurge din faptul că examenul se desfășoară după un plan invariabil, că se ia în considerare factorul vîrstă, iar răspunsurile sînt apreciate prin compararea cu o normă, „care este o medie reală și trăită" [30, p. 60].

În același timp se subliniază că examenul inteligenței nu este suficient pentru a ști dacă un copil este anormal. Din această cauză, descriind particularitățile rezolvării testelor de către persoanele care aparțin diferitelor grade ale întîrzierii mintale, autorii schițează și comportamentul lor general. Astfel, idiotul nu poate comunica prin limbaj cu semenii săi și are un nivel care corespunde inteligenței normalului de 0—2 ani. Imbecilul nu este capabil să comunice prin limbaj scris, mai precis nu poate citi sau înțelege cele citite, nu poate scrie spontan sau pe bază de dictare; imbecilitatea se extinde între 2 și 7 ani. Limita dintre debilitate și normalitate este mai greu de stabilit. Se poate considera normală o persoană cînd reușește să trăiască neîntrelată, cînd își cîștigă existența prin munca sa și cînd intelectul nu o declasează din mediul social al părinților. Chiar dacă un copil are rezultate slabe la testele de inteligență, dacă se află cu nivelul de școlarizare la cel corespunzător vîrstei

sale, nu poate fi bănuit de întîrziere mintală (desigur, Binet se referă la nivelul cunoştinţelor corespunzătoare unei anumite clase). Numai atunci cînd o întîrziere intelectuală gravă este însoţită de o întîrziere şcolară există justificarea orientării unui copil spre şcoala specială.

Se recomandă multă precauţie în legătură cu prognosticul nivelului intelectual: „Bineînţeles aceste diagnostice nu sînt valabile decît pentru momentul prezent. Cineva care este imbecil astăzi poate deveni eventual debil cu înaintarea în vîrstă... Nu putem şti nimic; prognosticul este rezervat" [30, p. 91].

Superioritatea examenului inteligenţei cu ajutorul testelor (în raport cu metoda clinică sau cu cea pedagogică) constă, aşa cum s-a mai spus, în utilizarea unui criteriu obiectiv de apreciere, şi anume, a ritmului de dezvoltare intelectuală a subiectului în raport cu populaţia asupra căreia s-a făcut etalonarea. Această obiectivitate a metodei nu este însă absolută, rezultatele cantitative necesită o interpretare prin prisma datelor anamnestice, a trăsăturilor de personalitate ale copilului etc., din care subiectivitatea nu poate fi total exclusă. „Trebuie deci să abandonăm această idee că un procedeu de investigaţie poate deveni destul de precis pentru a permite să fie încredinţat primului venit" [30, p. 61]. Dacă ţinem seama de ampla pregătire necesară unui psihodiagnostician ne dăm seama că „primul venit" nu este numai profanul total în materie de utilizare a testelor.

Curînd după apariţia scării *B—S*, Decroly şi Degand o aplică (în Belgia) elevilor şcolii particulare pe care o conduceau şi găsesc că aceştia (cu excepţia unui singur caz) prezentau un avans mediu de un an şi jumătate faţă de populaţia de etalonare (la unii copii avansul era chiar de doi ani şi jumătate). Pentru a verifica dacă această discrepanţă în rezultate era determinată de condiţii diferite de aplicare a testelor, sau de specificul mediului elevilor, Binet compară rezultatele elevilor din diferite cartiere ale Parisului.

În lucrările în care Binet şi Simon prezintă metoda lor sînt schiţate aproape toate aspectele pe care testele de inteligenţă ulterior create le vor adînci. Astfel, ei arată că modul de cotare cu două alternative (reuşită sau nereuşită globală) nu este suficient de nuanţat şi că ar trebui acordat un „minus punctat" pentru răspunsurile absurde. În această

categorie intră: repetarea cifrelor în ordinea lor naturală, în locul ordinei de prezentare, enumerarea deosebit de lungă de detalii în descrierea gravurilor, repetarea cuvîntului în locul definirii lui, sau a cuvintelor atunci cînd se cere compararea din amintire, adăugarea unor fapte inventate în redarea ideilor textului citit, formulări lipsite de sens atunci cînd se cere compunerea unei propoziţii folosind cele trei cuvinte prezentate, date extravagante atunci cînd se cere indicarea anului, lunii şi zilei, erori grave în numărarea a 13 bani, deşi copilul ştie să repete seria numerică pînă la 30.

O altă problemă de tehnică rezlovată — în linii generale — de autorii primei scări metrice a inteligenţei a fost aceea a modului de alcătuire a eşantioanelor de etalonare. Iniţial — şi s-ar putea ca acest mod de lucru să fi ajutat la succesul alegerii probelor caracteristice diferitelor nivele — s-au utilizat grupe contrastante. Mai precis, învăţătorilor li s-a cerut să prezinte spre examinare pentru fiecare vîrstă copiii aflaţi la un interval de maximum două luni în jurul aniversării, dar numai pe cei consideraţi de ei ca avînd un nivel intelectual mijlociu şi care se aflau în clasa corespunzătoare vîrstei lor. Pentru subnormali s-au luat persoane aflate în şcoli şi în spitale. De la început au fost excluşi din cercetare atît subnormalii cu instabilitate psihică, cît şi anormalii cu stări demenţiale. În etalonarea din 1911 se menţine drept criteriu de selecţie a eşantionului intervalul de două luni în jurul datei naşterii, dar nu se mai iau exclusiv copiii consideraţi mijlocii ca posibilitate intelectuală. Autorii sînt de părere că ar fi trebuit să se ţină seama, în măsurarea inteligenţei, nu numai de vîrsta copilului, ci şi de sex, de condiţia socială. „... Întîrzierea este o noţiune relativă faţă de o multitudine de circumstanţe, de care trebuie să se ţină seama pentru a judeca fiecare caz particular..." [30, p. 88].

Cea mai mare utilitate practică a scării ar consta în faptul că ar permite să se ofere copilului acea instruire pe care el este capabil să o asimileze. Notăm că această adaptare a instruirii la particularităţile individuale nu este văzută de A. Binet în mod simplist şi mecanic, el subliniind că instruirea trebuie să se facă în sensul evoluţiei naturale a copilului, dar să o devanseze cu un an sau doi [30, p. 83].

Astăzi, se admite că valoarea predictivă cea mai ridicată o are scara *B—S* (ca și variantele ei) pentru reușita școlară, din cauză că în ea sînt cuprinse, într-o îmbinare fericită, unele din funcțiile necesare învățămîntului de cultură generală.

Am expus în detaliu, sprijinindu-ne pe citate care cuprind, în esență, problematica lucrărilor lui Binet și Simon, concepția generală care a stat la baza scării metrice a inteligenței. L. M. Terman consideră că metoda elaborată de Binet și Simon „este probabil, din punct de vedere practic, cea mai importantă contribuție în întreaga istorie a psihologiei" [293, p. 41].

Ne putem întreba, pe bună dreptate, cum s-a putut întîmpla ca, după indicații atît de explicite și de argumentate pe fapte, în legătură cu supletea și cu precauția ce trebuie păstrate în interpretarea rezultatelor examenului, să se ajungă la exagerările ulterioare referitoare la stabilitatea coeficientului de inteligență, la orientarea școlară a elevilor pe bază de teste de inteligență. Credem că prestigiul de care s-a bucurat statistica, aprofundata tehnicitate ce a fost asigurată de către autorii testelor ulterioare i-a făcut pe practicieni să considere că acestea au o valoare absolută.

Referindu-se la faptul că s-au adus uneori critici scării *B—S* pentru că nu servea anumite scopuri, pe care în realitate autorii nu și le-au propus, L. M. Terman este de părere că nu se poate face o corectă evaluare a scării fără a lua în seamă „limitele sale declarate" [293, p. 48]. Din păcate practicienii adesea uită limitele pe care atît Binet cît și autorii de care ne vom ocupa în continuare le-au expus odată cu testele de inteligență create de ei.

PRIMELE REVIZII ALE SCĂRII BINET-SIMON

Marele interes suscitat de scara Binet reiese și din faptul că, la scurt timp după apariția ei, se fac numeroase adaptări și revizuiri, mai ales în S.U.A. Astfel, deja în 1908, 1910, H. H. Goddard publică o traducere a ei cu mici modificări, iar în 1911 face o primă revizie americană.

F. Kuhlmann realizează, în 1912, o adaptare, al cărei element original constă în extinderea scării sub 3 ani. În reviziile din 1922 și 1939 (etalonate pe o vastă populație)

se aduc modificări mai ample; în primul rînd, se elimină probele considerate că ar depinde prea mult de oportunitățile educative (indicarea numelui, a sexului, numărarea banilor, indicarea zilei, lunii și anului etc.). De asemenea, tehnica de examinare este mai complicată, probabil — scriu Garrett și Schneck — cu scopul de a-i descuraja pe examinatorii neantrenați.

Scara de puncte Yerkes[1]. Sistemul de cotare în scara Binet-Simon a fost de tipul „tot sau nimic", fiecare probă considerîndu-se rezolvată numai dacă răspunsul îndeplinea întregul criteriu stabilit de autori, fără a se acorda cote parțiale pentru răspunsuri mai mult sau mai puțin îndepărtate de soluția optimă. S-a considerat însă că acest mod de apreciere este lipsit de finețe și că erorile comise de examinator în cotarea unor răspunsuri ambigue sînt mai mari decît în noul sistem propus de Yerkes. În scara sa probele nu mai sînt grupate pe vîrste, ci toate cele care sînt de același tip sînt aranjate în ordinea dificultății crescînde, formînd 20 de teste. Inițial majoritatea probelor au fost preluate din scara Binet[2], dar apoi au fost introduse altele noi, cu scopul de a cuprinde principalele aspecte cognitive. S-a urmărit ca testele să fie aplicabile la o cît mai extinsă varietate de vîrste și să permită o cotare diferențiată, în funcție de calitatea răspunsului, de dificultatea probei. De exemplu, în scara Binet una din probele de la 8 ani constă în numărarea de la 20 la 0 și ea este considerată ca trecută dacă subiectul parcurge, în maximum 20 de secunde, întreaga serie fără să facă mai mult de o singură eroare (omisiunea sau inversarea a două numere). În scara Yerkes-Foster timpul limită se ridică la 30 de secunde, iar subiectul primește cota maximă, 4 puncte, dacă numără fără greșeală sau cu o singură greșeală, pe care însă o corectează imediat; dacă numărarea corectă începe numai de la 15 în jos, se dă cota 3, de la 10 în jos cota 2, iar pentru numărarea

[1] Prima formă apare în 1915, R. M. Yerkes avîndu-i drept colaboratori pe J. W. Bridges și R. S. Hardwick. O nouă formă este realizată în colaborare cu J. Curtis Foster, în 1923.

[2] În afara scării aplicabile între 3 și 16 ani, Yerkes alcătuiește alte două scări, una pentru copii mai mici de 3 ani și alta pentru adulți.

corectă de la 5 la 1 se acordă numai 1 punct. În cele mai multe cazuri cotarea pentru numărarea în sens invers este fie 4 puncte, fie 0, întrucît copilul ori știe să înșirueze toate numerele, ori nici o secvență. Totuși, scriu autorii, între 6 și 9 ani există și probabilitatea necesității unor cote parțiale.

J. P. Herring elaborează (în 1922) o scară pe puncte, formată din 37 de subteste; cele mai multe dintre ele sînt luate din Binet-Simon, cîteva din Terman (repetarea în sens invers a seriilor de numere, codul), iar aproximativ o treime sînt create de autor: completarea unor serii de numere, generalizarea elementului comun în mai multe probleme, executarea unor ordine pe figuri geometrice (de exemplu, „pune un deget în romb și în oval, în același timp, dar nu și în dreptunghi; acum pune degetul de la mîna stîngă pe crucea mai mică din cercul mai mare" etc.), găsirea drumului celui mai scurt, probleme de judecată ș.a. Din cele 38 de subteste se pot forma, în caz de lipsă de timp, grupări cu volume diferite. Numărul de puncte obținut de subiect este transformat, cu ajutorul unor tabele alcătuite de autor, în *EM*. Deficiența de bază a acestei scări constă în caracterul verbal mult mai accentuat decît la testele Binet-Simon. Corelațiile ridicate între scara Herring și Stanford-Binet (mai evidentă în cazul copiilor mijlocii decît al celor superiori), a făcut ca ea să fie utilizată, ca formă alternativă, pînă la apariția formelor *L* și *M* ale noii revizii Stanford.

SCĂRILE TERMAN

O contribuție esențială în perfecționarea scării Binet-Simon a adus L. M. Terman și colaboratorii săi, prin trei revizii. Modificările și adaosurile au fost atît de numeroase încît se consideră că, de fapt, Terman a creat un test nou, de tip Binet.

Prestigiul de care s-au bucurat reviziile efectuate de L. M. Terman reiese și din faptul că ele au servit drept criteriu de validare al multor teste de inteligență nou create. Aceste scări au constituit, decenii la rînd, principala metodă de examinare individuală a inteligenței; chiar în Franța revizia din 1937 (adaptată de către F. Cesselin) a fost mai

frecvent utilizată în examinarea nivelelor superioare decît scara *B—S* originală [65].

Numeroasele cercetări în legătură cu fidelitatea și validitatea scărilor Terman au dus la strîngerea unui bogat material referitor la dezvoltarea ontogenetică a inteligenței, la stabilitatea coeficientului de inteligență etc.

L. M. Terman dă indicații deosebit de utile sub aspectul tehnicii de elaborare a unei scări de inteligență, corespunzătoare cerințelor psihometriei, fixînd unele principii generale de selecție a testelor, de alcătuire a eșantioanelor de etalonare.

În etapa pregătitoare a *primei revizii*[1] s-a strîns un mare volum de date referitoare la rezultatele obținute prin aplicarea probelor din scara Binet-Simon în diferite țări, în special datele în legătură cu distribuția pe vîrste a rezolvării lor. Pe baza acestor informații și a experienței proprii s-a realizat o așezare provizorie a probelor la diferite vîrste, în trei încercări succesive, înainte de a se ajunge la o locație considerată acceptabilă. Plasarea testelor pe nivele de vîrstă s-a făcut în așa fel încît medianul vîrstei mintale a copiilor neselecționați să coincidă cu medianul vîrstei cronologice în cadrul fiecărui grup de vîrstă. În faza finală scara trebuia să ofere un CI median de aproximativ 100 pentru fiecare grup de vîrstă al copiilor neselecționați de la 4 la 14 ani.

Primelor verificări le-au fost supuse, în afara testelor Binet, încă alte 40 de probe, dintre care 27 originale, iar celelalte preluate de la Healy-Fernald și de la Kuhlmann. Au fost reținute 90 de teste. Din cele 54 de teste care alcătuiau scara Binet din 1911 numai 19 au fost păstrate la nivelele respective, 32 fiind relocate. Au fost eliminate 3 teste (repetarea a două cifre[2], rezistența la sugestia liniilor și reconstruirea unui triunghi).

[1] Prima scară, din 1916, a fost denumită *Revizia și extensia Stanford a scării de inteligență Binet-Simon*, dar este cunoscută și sub prescurtările „Stanford-Binet", „S—B", „Terman-Binet" sau „Terman 1916". Specificăm că o primă tentativă de revizie a fost făcută de Terman, în colaborare cu H. G. Childs, încă în 1912 [292].

[2] Proba de repetare a două cifre este reintrodusă în revizia din 1937, dar la 2,6 ani, în loc de 3 ani, cum era la Binet.

Dispunînd de un număr mare de probe, Terman a fixat cîte şase pentru fiecare nivel, ceea ce va facilita calculul vîrstei mintale, cu excepţia celui de 12 ani, unde sînt 8. Mai atrage atenţia faptul că, în timp ce în scara Binet-Simon există un singur nivel pentru adulţi, în Stanford-Binet se diferenţiază adultul mijlociu de adultul superior. Aproape la toate nivelele au fost incluse teste alternative (în număr de 1—3) utilizabile atunci cînd unul din testele de bază a fost greşit aplicat, sau cînd, dintr-o anumită cauză, este inaplicabil unui copil.

Elaborarea reviziei din 1916 a durat mai mulţi ani, în examinare fiind cuprinşi 1700 copii normali, 200 copii deficienţi şi superior dotaţi şi mai mult de 400 adulţi. Pentru ca examinatorii să aibă un sistem unic de aplicare şi de cotare a testelor, ei au fost antrenaţi aproximativ o jumătate de an.

Urmărindu-se să se obţină o imagine cît mai clară a diferenţelor de vîrstă, testele au fost aplicate numai în intervalul de două luni în jurul datei naşterii.

Validitatea diferitelor părţi ale scării s-a stabilit împărţind copiii din fiecare nivel de vîrstă, pe baza coeficientului de inteligenţă, în trei categorii: sub 90, între 90 şi 109, peste 110. Dacă un test nu era trecut într-un procent mult mai mare de către copiii din categoria superioară de CI, în comparaţie cu categoria inferioară, era considerat nesatisfăcător.

Cu toate precauţiile tehnice, scara din 1916 nu este considerată de Terman, în urma experienţei acumulate prin utilizarea ei, ca deplin satisfăcătoare şi el trece, împreună cu M. Merrill, la elaborarea unei *noi revizii*[1], care apare în 1937, cu două forme paralele; *L* (cea mai frecvent utilizată) şi *M*.

Munca pentru noua revizie este extrem de laborioasă, durînd aproximativ 10 ani. S-a păstrat acelaşi sistem de încercări succesive pînă la selecţia şi plasarea definitivă a probelor; de exemplu, în cazul formei *L* s-au făcut şase

[1] *Noua revizie Stanford*; se mai utilizează şi denumirea de „Scara Terman-Merrill", „Stanford-Binet 1937", „Stanford-Binet *L* (sau *M*)".

aranjări şi cotări; la forma *M* aranjarea probelor a fost de la început definitivă, luîndu-se ca punct de referinţă forma *L*. Pentru forma *L* au fost supuse verificării 209 probe, iar pentru *M* 199; din toate acestea au fost reţinute 258, fiecare din cele două forme fiind constituită, în faza finală, din cîte 129 de teste.

Formele *L* şi *M*, diferite în conţinut, sînt aproape echivalente ca dificultate, fidelitate şi validitate, dînd astfel posibilitatea unor retestări la intervale scurte de timp, fără ca examinarea a doua să fie prea mult influenţată de experienţa cîştigată cu ocazia celei dintîi[1].

Nivelul de jos a fost coborît la 2 ani; în perioada de la 2 la 5 ani, în care transformările psihice au loc într-un ritm rapid, testele sînt grupate pe jumătăţi de an. Testele alternative au fost păstrate numai în intervalul pînă la 5 ani (inclusiv). S-au elaborat teste pentru nivelul de 11 ani (care în revizia din 1916, ca şi în Binet-Simon, era îmbinat cu nivelul de 12 ani) şi pentru cel de 13 ani (care în revizia anterioară era împreună cu cel de 14 ani, iar în Binet-Simon era îmbinat, împreună cu cel de 14 ani, într-un singur nivel, de 15 ani). Nivelul adultului superior de asemenea a fost diferenţiat în trei grade. Pentru toate nivelele există cîte 6 teste, cu excepţia celui al adultului mijlociu, unde sînt 8.

O mare atenţie s-a acordat volumului eşantionului de etalonare şi cerinţei ca el să fie reprezentativ. S-a încercat să se ţină seama în alcătuirea eşantionului de distribuţia pe vîrste, pe clase (în cazul copiilor de vîrstă şcolară), de distribuţia geografică, de naţionalităţi, de starea profesională a părinţilor, eşantion care să reproducă în mic proporţiile populaţiei în ansamblu. Cu toate precauţiile luate, se consideră totuşi că eşantionul a avut un nivel socio-economic superior populaţiei generale, iar elementul urban a avut o pondere prea mare.

S-au utilizat cîte 100 de copii pentru fiecare jumătate de an pînă la 5 ani, cîte 200 pentru fiecare an pînă la 14 ani şi cîte 100 de la 15 la 18 ani indiferent de clasa în care se

[1] Autorii au calculat cîştigul ce poate apărea în reexaminare (fie pornindu-se de la *L* la *M*, fie invers); el variază cu vîrsta, dar este în general de 2 puncte CI; la 17—18 ani cîştigul se ridică la 4 puncte.

aflau, în proporţii egale pe sexe. Copiii au fost examinaţi în intervalul de 1 lună în jurul datei naşterii, sau a jumătăţii de an (pînă la 5 ani).

În selecţia testelor s-a ţinut seama de o multiplicitate de criterii, dar cele mai importante, în ordinea valorii atribuite de Terman, au fost: 1) validitatea; 2) uşurinţa şi obiectivitatea cotării; 3) economia de timp, interesul stîrnit subiecţilor şi asigurarea unei varietăţi a probelor.

Validitatea la rîndul ei a fost apreciată pe baza a două criterii. S-au preferat testele care diferenţiau mai bine vîrstele, adică acelea la care curba reuşitelor prezenta o creştere mai abruptă de la o vîrstă la cealaltă. Un al doilea criteriu, considerat superior, este valoarea bazată pe raportul diferenţei faţă de eroarea standard a diferenţei dintre vîrsta cronologică medie (sau vîrsta mintală medie) a subiecţilor care reuşesc testul şi a subiecţilor care nu-l reuşesc, cu alte cuvinte, diferenţa dintre vîrsta medie (cronologică sau mintală) a subiecţilor care rezolvă o probă şi cea a subiecţilor care nu o rezolvă trebuie să fie statistic semnificativă.

Probele sînt de o mare varietate, dar ele au fost selecţionate în aşa fel încît să existe o suficientă corelaţie cu ansamblul scării (ceea ce constituie indiciul că toate măsoară „o aptitudine generală", că aceasta este dominantă în raport cu factorii specifici implicaţi într-una sau alta din probe).

Ar fi dificil să facem o grupare absolut exactă şi exhaustivă a probelor, în funcţie de aspectele pe care le măsoară, deoarece multe dintre ele se adresează, în acelaşi timp, unor componente multiple ale activităţii cognitive, iar pentru unele nu se poate preciza în mod absolut ceea ce măsoară. Vom încerca să facem totuşi o grupare aproximativă pentru a oferi o imagine mai detaliată a compoziţiei scării (*L*).

Cele mai numeroase (aproximativ 29%) sînt probele de gîndire. În această categorie pe primul loc se află întrebările care cer stabilirea diferenţelor şi a asemănărilor între două sau mai multe obiecte. Spre deosebire de alte teste, în care cele două operaţii sînt urmărite în mod separat, la Terman apare şi o probă în care se cere găsirea atît a asemănărilor cît şi a deosebirilor dintre aceleaşi obiecte. La un nivel mai ridicat de generalizare se găsesc probele numite de Terman

de „reconciliere a noţiunilor opuse" (de exemplu, în ce fel sînt asemănătoare „greu şi uşor" sau „mai mult şi mai puţin"). Testul considerat de autor ca unul din cele mai bune din întreaga scară este cel de „analogii opuse" (de exemplu, „fratele este băiat, sora este..."; „pasărea zboară, peştele..." etc.). Pe locul al doilea ca frecvenţă (în cadrul probelor de gîndire) sînt testele de găsire a absurdităţilor în imagini şi în materialul verbal, acestea din urmă avînd o corelaţie mai ridicată cu scara în ansamblu. Capacitatea de înţelegere a cauzelor unor situaţii cotidiene, sau a unora posibile, este cercetată prin probele de comprehensiune la vîrstele mici, de găsire a mai multor justificări pentru acţiunea indicată, sau de deducere a soluţiei unei situaţii avînd ca punct de plecare descrierea unor detalii. Interpretarea proverbelor şi extragerea ideilor dintr-un text constituie conţinutul unui număr limitat de teste, la nivelele superioare. Începînd de la 5 ani se cercetează şi existenţa noţiunii de număr; la nivelele mai ridicate apar probleme de aritmetică şi o probă de transvasare. O singură probă face apel la rezolvarea unei probleme concrete („găsirea unui obiect pierdut", cunoscută şi sub denumirea „căutarea mingiei într-un cîmp").

Probele de limbaj ocupă aproximativ 25% din volumul total, iar dintre ele marea majoritate sînt de vocabular. La vîrstele mici se utilizează mai ales probele de vocabular pasiv (copilul arată pe o imagine obiectele, sau pe o păpuşe părţile corpului numite de examinator); în alte probe i se cere să arate într-o imagine obiectele a căror denumire examinatorul nu o dă, el indică numai utilizarea sau, alte ori, face o descriere parţială a lor. Vocabularul activ este cercetat la vîrstele mici prin probele de denumire a obiectelor din imagini; la vîrstele mari se cere să se spună ce este obiectul numit de examinator, sau să se explice anumite cuvinte abstracte. O singură dată apare proba de asociaţie continuă şi cea de găsire a unor cuvinte care să rimeze cu cele prezentate. Pentru aspectele mai complexe ale limbajului se stabileşte, prin observare sau prin interogarea mamei, dacă copilul (de 2 ani) combină spontan, în procesul comunicării, două sau mai multe cuvinte; la nivelele mai mari se cere rearanjarea cuvintelor într-o propoziţie, construirea unei propoziţii folosind cuvintele date, verbalizarea unei

ilustrații, probă care implică atît aspecte ale limbajului, cît și ale gîndirii.

Cele aproximativ 21% de probe ce fac apel la memorie sînt distribuite, începînd de la 2,6 ani, la toate vîrstele (cu excepția celei de 14 ani), în număr de 1 sau 2. Cele mai numeroase sînt probele de reproducere imediată a unor serii formate din 2—9 cifre. Urmează probele, destul de variate în conținut, dar care implică o memorie vizuală, imaginativă, cum ar fi: memorarea de imagini, numirea obiectului ascuns, reproducerea unor desene după îndepărtarea lor, reproducerea unui șir de „mărgele" de forme diferite (rotunde și pătrate) într-o anumită succesiune numerică. În număr aproape egal cu cele descrise mai sus apar probele de memorare a propozițiilor. Reproducerea unor serii de cifre în sens invers este cerută mai rar, începînd de la vîrsta de 9 ani. Mai puțin reprezentate sînt alte forme de activități ce implică memorarea, ca de exemplu comenzile și comisioanele, reproducerea unei istorioare, redarea unui text citit. Memorarea de cuvinte nu este inclusă decît într-o singură probă; unică este și proba de învățare și anume codul.

Probele cu caracter manipulativ sînt puține (aproximativ 5%) și numai pînă la nivelul de 5 ani. Ele constau din: planșeta cu trei figuri, construcții din cuburi, înșirarea de mărgele, executarea unui nod, parcurgerea unui labirint. Desenul de asemenea apare numai pînă la nivelul de 7 ani sub forma copierii cercului, crucii, pătratului și a rombului. La vîrstele mici se mai găsesc probe de discriminare perceptivă: compararea lungimii unor bețișoare (spre deosebire de proba asemănătoare din Binet, în care se cere compararea unor linii), găsirea figurilor geometrice corespunzătoare modelului, selectarea figurilor diferite față de garnitura prezentată, descoperirea lacunelor, probă care pe lîngă o anumită capacitate de analiză perceptivă implică și reprezentări clare.

Reprezentările spațiale și orientarea în spațiu sînt urmărite prin patru categorii de probe, care au diferite grade de dificultate: împăturirea hîrtiei, reprezentarea numărului orificiilor rămase în urma tăierii unei hîrtii împăturite, direcțiile, problema cutiilor incluse.

Am arătat mai înainte că gruparea probelor are un caracter aproximativ. Utilizînd un sistem relativ diferit, R. Meili

obține distribuția de mai jos, din care apare și direcția în care s-au făcut modificările față de scara Binet-Simon [199, p. 58]:

	Binet	*Binet-Stanford*
Informație	18%	5%
Comprehensiune	39%	53%
Memorie	34%	20%
Operații logice	4%	13%
Desen	4%	4%
Comisioane	2%	6%

Cu toată introducerea probelor practice, mai numeroase decît în scara Binet originală, scara Terman păstrează un pronunțat caracter verbal, mai ales la nivelele superioare. De altfel, Terman și Merrill sînt de părere că la aceste nivele diferențele esențiale dintre subiecți constau în abilitatea de a realiza o gîndire conceptuală, care este mai ușor pusă în evidență prin teste verbale [297, p. 5].

Nici cea de-a doua revizie nu este considerată de autori ca fiind un instrument infailibil, căci, deși s-a ținut seama în mod constant de sursele de erori ce pot surveni în alcătuirea unei scări de inteligență, „nu se poate pretinde cîtuși de puțin că rezultatele se apropie de perfecțiune" deoarece instrumentele psihologiei, mai ales cele utilizate pentru procesele psihice complexe, „dispun de un alt gen de precizie cu totul diferit de cel cu care operează fizicianul" [297, p. IX].

În *revizia din 1960*[1] nu apar modificări esențiale. S-au selecționat testele din formele *L* și *M*, care s-au dovedit cele mai reușite, și s-a alcătuit o singură scară (*L—M*). Locul unor probe este modificat pe baza analizei dificultății lor, determinată prin procentul reușitelor la nivelele succesive de vîrstă. În plus, se introduce coeficientul de inteligență de deviație (*CID*), luîndu-se ca medie 100 și ca deviație standard 16, pentru toate grupele de vîrstă. În acest fel se elimină defectul scării anterioare, în care exista o oarecare fluctuație în media CI, în funcție de vîrstă. De asemenea, în tabelele de calculare a coeficienților de inteligență se depă-

[1] L. M. Terman moare în 1956.

șește limita anterioară de 16 ani, incluzîndu-se vîrstele de 17 și 18 ani. Cu toate acestea plafonul rămîne inadecvat în cazul testării adolescenților dotați, al căror nivel maxim nu poate fi stabilit. Un alt defect al formei *L—M* este că probele verbal-abstracte sînt prezente la un nivel prea jos, iar cele de memorare mecanică apar la un nivel prea ridicat [135, p. 157].

Administrarea scării Terman-Merrill[1]. Ordinea de prezentare a testelor trebuie să fie cea din manual, deși unii clinicieni au pledat pentru examinarea serială deoarece — prin succesiunea tuturor probelor de același tip — s-ar realiza o economie de timp, iar sarcina copilului ar fi ușurată, creîndu-se o atitudine mintală. Terman și Merrill susțin însă prezentarea probelor pe vîrste mintale și în succesiunea lor numerică din manual (în revizia din 1916 se admitea o libertate în alegerea de către examinator a ordinei probelor), deoarece examenul este în acest fel mai puțin monoton. În plus, în etalonare păstrîndu-se această ordine, orice modificare în succesiunea testelor ar putea denatura rezultatele, în raport cu datele normative. Locația probelor, în cadrul fiecărui nivel de vîrstă, nu a fost făcută de autori la întîmplare; unele din ele servesc ca starteri pentru cele următoare, altele sînt favorizate de experiența cîștigată în rezolvările anterioare.

Examinarea începe cu aplicarea testelor de la nivelul presupus (pe baza observării, a datelor anamnestice, a situației școlare) că va fi total reușit de către copil, dar cu un anumit efort, deoarece, dacă probele sînt de la început prea dificile, subiectul se descurajează și poate refuza să mai lucreze; dacă reușita este extrem de facilă, el devine arogant și nu lucrează cu suficientă concentrare. Important este să se stabilească nivelurile la care toate probele sînt rezolvate și care constituie vîrsta *mintală de bază*. După aceasta se aplică testele de la nivelele următoare, pînă acolo unde nici unul nu mai este reușit.

În cazul copiilor normali limita reușitei totale și cea a nereușitei complete sînt mai net exprimate. Există însă

[1] Nu diferențiem în această expunere tehnica de aplicare și de cotare a primelor două revizii; este suficient să amintim că cea din 1937 este mult mai detaliată.

cazuri cînd subiecții nu reușesc unele probe sub nivelul de bază, sau reușesc altele peste nivelul nereușitei totale; din acest motiv clinicienii consideră că ar fi oportun ca uneori să se extindă examinarea dincolo de cele două limite. Dispersiei nereușitelor („scatter") i s-a dat, așa cum vom vedea din descrierea scărilor Wechsler, o semnificație diagnostică. A. Anastasi consideră însă că studiile care au încercat să stabilească unele diferențe individuale, pe latură intelectuală sau emoțională, pornind de la dispersia nereușitelor la testele Terman, au ajuns la concluzii negative sau la date neconcludente [4, p. 189]. Explicația dispersiei s-ar putea găsi uneori în însăși structura scării și anume în scăzuta corelație dintre teste, în incorecta lor plasare din punctul de vedere al dificultății, în ambiguitățile tehnicii de cotare etc.

Durata examinării depinde de o serie de factori; în general, la vîrstele mici sînt necesare 30—40 de minute, iar la vîrstele mari 60—80'. Dacă se observă că subiectul a obosit se face o scurtă pauză, sau examinarea se efectuează în două ședințe. În fine, dacă nu se poate asigura timpul necesar unei examinări aprofundate se recurge la scara abreviată, formată din 3—5 teste pentru fiecare nivel (care sînt indicate în manual printr-un asterisc). Deși există o corelație ridicată între rezultatele obținute cu scara în ansamblu și cu cea abreviată (în general CI mediu este ușor scăzut la scara abreviată), în cazuri individuale apar diferențe mari, astfel încît este preferabil să nu se utilizeze scara abreviată decît atunci cînd datele despre subiect pot fi completate prin alte metode.

În scara Terman-Merril se dau instrucții detaliate asupra modului de cotare a răspunsurilor; este destul să amintim, pentru exemplificare, că la forma *L*, partea manualului consacrată tehnicii de administrare a testelor are 57 de pagini, iar cea în care se descrie modul de cotare, 132 de pagini. În aceste instrucțiuni nu numai că se explică principiile pe baza cărora o probă poate fi considerată reușită (+), sau nereușită (—), dar se dau și numeroase exemple de răspunsuri corecte, greșite sau ambigue, acestea din urmă fiind uneori foarte dificil de apreciat.

Cu toată detalierea instrucțiunilor, scările Terman, ca de altfel orice scară de tip Binet, nu ajung la un grad de standardizare a cotării ca cel întîlnit la unele dintre testele de

tip hîrtie-creion. Acest neajuns este însă compensat — consideră Terman — de flexibilitatea metodei şi de bogăţia datelor pe care ea le oferă atît asupra intelectului subiectului, cît şi asupra modului său de abordare a dificultăţilor, a reacţiei faţă de insucces, a atenţiei etc., date pe care un psiholog cu o bună pregătire clinică reuşeşte să le analizeze din punct de vedere calitativ.

Deşi autorii au inclus între criteriile de selecţie a testelor şi pe acela al facilităţii şi obiectivităţii cotării, „chiar un examinator cu multă experienţă întîlneşte, din cînd în cînd, un nou tip de răspuns, pe care cu greu îl poate clasifica la plus sau la minus" [297, p. 60], iar „subiectivitatea în apreciere nu poate fi pe deplin eliminată" [297, p. 5].

L. M. Terman consideră că pentru formarea deprinderilor de aplicare şi de cotare a scărilor sale ar fi necesară examinarea a cel puţin 25 de cazuri, dar L. J. Cronbach este de părere că antrenamentul e complet numai după ce o persoană a examinat, sub supraveghere, aproximativ 100 de subiecţi, în afara celor 25 de care s-a servit pentru familiarizare [79, p. 168].

S-a constatat că uneori mici modificări în instrucţiunea dată subiectului pot orienta direcţia gîndirii acestuia altfel decît la eşantionul normativ, iar rezultatele lui să nu mai fie valide.

Reuşita unui subiect este influenţată în mare măsură de teama faţă de situaţia de examinare, de lipsa de încredere în sine, de ecoul profund pe care-l are, mai ales în cazul copiilor cu tulburări afective, eşecul la una din probe asupra celor următoare. Capacitatea examinatorului de a stabili un contact facil cu subiectul are importanţă deosebită, în special la copiii de vîrstă preşcolară.

C. McHugh aplică testul Stanford-Binet unor copii la intrarea în grădiniţă şi după două luni de frecventare a ei, găsind o creştere a *EM* de aproximativ 6 luni (în medie 6 puncte CI). Semnificativ este faptul că rezultatele s-au îmbunătăţit de două ori mai mult la probele care făceau apel la limbaj, decît la cele cu caracter manipulativ. Autorul explică rezultatele mai slabe ale copiilor din prima examinare prin timiditatea lor [după 79, p. 167].

Se ştie că atunci cînd examinatorii sînt femei, există tendinţa de a obţine CI semnificativ mai ridicaţi [135, p. 161],

ceea ce, foarte probabil, se explică prin faptul că ele reuşesc într-o măsură mai mare să învingă timiditatea subiecţilor.

De mare importanţă pentru ridicarea pregătirii teoretice a examinatorului, pentru eliminarea caracterului mecanic al cotării — deoarece „formulele nu constituie un substitut adecvat pentru judecata ştiinţifică sau pentru bunul simţ" [297, p. 60] — sînt explicaţiile cuprinse în manual referitoare la natura proceselor examinate prin diferitele probe, analiza dificultăţilor întîmpinate de copii.

Calculul vîrstei mintale se face în felul următor: la vîrsta mintală de bază se adaugă valoarea testelor de la nivelurile cu reuşită parţială. Pînă la 5 ani fiecărei probe i se acordă valoarea de 1 lună (deoarece cele 6 teste acoperă intervalul de 1 an). Între 5 şi 14 ani un test rezolvat are valoarea de 2 luni (cele şase teste acoperind un interval de un an). La adultul mijlociu sînt 8 teste cu valoare de cîte 2 luni; la adultul superior nivelul I sînt 6 teste, fiecare cu valoare de 4 luni; la nivelul II şi III sînt tot cîte 6 teste, dar au valoarea de cîte 5, respectiv 6 luni.

În cazul aplicării scării abreviate valoarea depinde de numărul testelor reţinute (ele pot fi, cum s-a mai spus, între 3 şi 5) şi al lunilor pe care le acoperă la nivelul respectiv.

În mod asemănător se procedează şi atunci cînd, la nivelele unde nu există teste alternative, una din probe s-a aplicat greşit; aceasta este scoasă din calcul şi se măreşte valoarea celor rămase în aşa fel încît să acopere întregul interval.

Terman şi Merrill rămîn în mod deliberat la metoda măsurării inteligenţei construită pe principiul vîrstei mintale, deoarece rezultatele obţinute pe această cale ar fi mai grăitoare pentru practicieni [297, p. 4].

Autorii atrag atenţia celor care utilizează scara că vîrsta mintală găsită nu are valoare absolută; ea poate să nu corespundă cu cea stabilită prin alte teste de inteligenţă, sau prin teste de aptitudini speciale. „Un subiect are, vorbind în sens strict, un număr de vîrste mintale; noi ne ocupăm numai de aceea care depinde de abilităţile măsurate prin unele scări Stanford-Binet" [297, p. 25]. Această limitare, exprimată cît se poate de hotărît de către autorii uneia din cele mai valoroase metode de măsurare a inteligenţei, este adeseori uitată de practicieni, care încearcă să facă prog-

nosticuri pentru o gamă extinsă de activităţi, pornind de la vîrsta mintală stabilită printr-un singur examen standardizat al inteligenţei.

De asemenea, Terman şi Merrill previn pe psihologi că „nivelurile mintale adăugate de noi peste 15 ani[1], cînd *abilităţile măsurate prin această scară* (*s.n.*) practic încetează să se mai dezvolte, nu sînt vîrste mintal reale, ci cote arbitrare, fixate pentru a permite stabilirea CI al adulţilor cu capacităţi superioare" [297, p. 26]. Calculul cotelor nivelurilor adulţilor a fost în aşa fel ajustat încît să ducă la o distribuţie a coeficienţilor de inteligenţă asemănătoare cu cea obţinută la copiii neselecţionaţi de o anumită vîrstă. Cea mai ridicată vîrstă mintală ce se poate obţine de către adultul superior III este de 22 de ani şi 10 luni. În schimb, un adult mijlociu nu atinge decît 15 ani.

Mai trebuie specificat că modul de calculare a vîrstei mintale — prin acordarea aceluiaşi număr de luni pentru diferite probe rezolvate — are la bază supoziţia că testele, indiferent de natura lor, măsoară aspecte cu valoare relativ egală în cadrul acestui complex numit inteligenţă.

Rezultatele se pot exprima şi în termeni de coeficienţi de inteligenţă. Terman a fost primul psiholog care, încă din timpul reviziei din 1916, introduce acest mod de calcul, pornind de la o idee a lui W. Stern. Acesta, impresionat de constatarea că o întîrziere în dezvoltarea mintală nu are o semnificaţie identică la diferite vîrste, propune coeficientul de inteligenţă care se obţine împărţind vîrsta mintală la vîrsta cronologică. Terman perfecţionează formula lui Stern înmulţind rezultatul cu 100, pentru a obţine o valoare fără zecimale. Folosind acest procedeu, o persoană cu inteligenţă

[1] Iniţial s-a considerat că maturizarea proceselor măsurate prin testele de inteligenţă s-ar încheia la 16 ani, apoi această valoare a fost coborîtă de Terman la 15 ani. Cercetările ulterioare au formulat însă ipoteza că limita maturizării intelectuale este în funcţie de nivelul mintal, ea fiind aproximativ la 14 ani în cazul subnormalilor, la 15 ani la normali şi la 16—18 ani la supradotaţi. Aplicarea scării din 1960 a întărit ideea că funcţiile măsurate prin testele de inteligenţă se dezvoltă pînă la 18 ani. Astăzi se mai conturează ideea că la persoanele care întrerup instrucţia mai devreme CI încetează să crească mai repede decît la cele cu o instruire prelungită.

mijlocie se plasează, cu testele Terman, în limitele CI 90-109; de la 110 la 119 este grupa cu intelect mijlociu ridicat, de la 120 la 139 este intelectul superior, iar de la 140 la 169 „foarte superior". Nivelele inferioare se distribuie după cum urmează: 89—80 mijlociu inferior, 79—70 defectiv de limită, 60—32 deficient mintal [201].

Am prezentat în rîndurile de mai sus distribuţia CI şi traducerea terminologiei lui Terman-Merrill. În revizuirea, adaptarea şi completarea scării Binet-Simon, Fl. Ştefănescu-Goangă utilizează următoarele denumiri pentru grupele corespunzătoare aceloraşi valori ale CI, dar calculate cu scara respectivă: eminenţi, foarte deştepţi, deştepţi, normali, proşti, mărginiţi etc. Această terminologie o considerăm mai adecvată, dar susceptibilă de îmbunătăţiri.

Iată şi un alt mod de distribuţie a valorilor obţinute cu scara Terman: peste 150, aproape geniu, 149—130 foarte superior, 129—115 superior, 114—85 normal, 84—70 prost, 69—60 limită, 59—40 moron, 39—20 imbecil, 19—0 idiot [25]. Rezultă din datele de mai sus că nu toţi psihologii acordă o semnificaţie absolut identică diferitelor trepte ale distribuţiei CI. Cu atît mai mult este necesar să se fixeze semnificaţia valorii CI cînd se calculează cu scări variate.

Pentru a facilita activitatea examinatorului, autorii dau tabele cu coeficienţii corespunzători diferitelor vîrste mintale şi cronologice. Aceste tabele sînt utile mai ales pentru vîrstele ce depăşesc 13 ani, unde împărţirea nu se mai face prin vîrsta cronologică reală a subiectului, ci prin una ajustată. Aşadar, între 13 şi 16 ani *EC* se calculează adăugînd la 13 ani 2/3 din lunile ce depăşesc această vîrstă; de exemplu, unui copil de 14 ani i se acordă o vîrstă cronologică ajustată de 13,8 ani; unuia de 15 ani i se acordă 14,4; celui de 16 ani i se acordă o *EC* ajustată de 15,0 ani, care — aşa cum s-a mai arătat — este cel mai ridicat divizor în calculul CI cu ajutorul scării Terman.

În revizia din 1937, Terman şi Merrill discută avantajele, mai ales pe cele de natură statistică, ale exprimării rezultatelor în coeficienţi de inteligenţă de deviaţie (*CID*), dar optează totuşi pentru CI convenţional, mai accesibil practicienilor. Educatorii au acumulat cunoştinţe în legătură cu semnificaţia diferitelor valori ale CI. Ei pot face aprecieri în legătură cu reuşita aproximativă a unui copil cu CI 50

sau a unuia cu CI 80. Şi dacă au fost necesari aproximativ 20 de ani pentru ca să se acumuleze această informaţie, vor fi necesari, scria Terman în 1937, alţi 20 pentru a se ajunge la acelaşi nivel de interpretare a deviaţiilor standard, ceea ce implică o formare a gîndirii statistice. Autorii păstrează deci CI de tip Stern, deşi nu are aceeaşi valoare de ierarhizare la diferite vîrste, dar în manual dau un tabel de conversiune a coeficienţilor de inteligenţă în cote standard. În revizia din 1960, cum s-a mai spus, se introduce *CID*.

Valoarea şi limitele scărilor Terman. Între criticile ce s-au adus testelor elaborate de Terman şi colaboratorii săi este şi aceea că ele permit stabilirea doar a unei cote globale, care nu oferă indicaţii despre aspectele inteligenţei mai mult sau mai puţin dezvoltate în raport cu celelalte. Doi copii pot obţine aceeaşi *EM*, dar la unul predomină, să zicem, rezolvarea probelor de gîndire, iar la altul a celor de memorie. De exemplu, comparîndu-se rezultatele obţinute la Stanford-Binet 1960 de către un grup de normali şi unul de întîrziaţi mintal cu aceeaşi *EM*, s-a constatat că primii excelau la probele ce implicau gîndirea abstractă, iar cei din urmă la cele concrete şi practice.

Nu trebuie omisă nici observaţia că scările de inteligenţă analizate aici (nu numai cele ale lui Terman) nu iau în considerare aspecte ale intelectului deosebit de importante, de a căror dezvoltare depinde reuşita în activitatea din numeroase domenii, cum ar fi: originalitatea şi independenţa gîndirii, flexibilitatea ei etc.

În ultimii ani, J. P. Guilford şi colaboratorii săi au încercat să creeze teste pentru aproximativ 120 de abilităţi — între care şi aspectele gîndirii divergente, importantă în activitatea creatoare —, considerate, pe baza analizei factoriale, ca fiind componente ale inteligenţei. Nici această direcţie nu s-a dovedit însă pe deplin adecvată, deoarece factorii stabiliţi de Guilford, fiind prea specifici, nu au o valoare predictivă pentru nici o activitate reală [Hunt, după 59, p. 60]. Pe o poziţie asemănătoare se plasează şi Vernon, care afirmă că factorii desprinşi de Guilford ar fi predictivi numai în raport cu criterii extrem de specifice [după 59].

Scările Terman au, în general, o fidelitate bună în cazul testării-retestării [266; 267]. Există însă anumite variaţii ale acestei fidelităţi în funcţie de vîrstă (de exemplu, la vîrstele

mici ea este mai scăzută, din cauză că e mai dificil să se organizeze activitatea copilului mic în timpul examinării), în funcţie de nivelul intelectual (fidelitatea fiind mai mare în cazul CI mici), de unele particularităţi afective ale subiecţilor.

Într-un studiu efectuat cu aproximativ 700 de copii, în vîrstă de la 2 la 18 ani, scara Stanford-Binet a fost aplicată de repetate ori, la intervale diferite de timp. Modificările CI au fost mici, de aproximativ 5 puncte, atunci cînd s-au luat în considerare valorile medii ale unor grupe mari de subiecţi. În cazuri individuale apar însă variaţii sensibile; astfel, la 15% dintre copii s-au obţinut modificări, în sensul creşterii sau al descreşterii, de 11 puncte şi mai mult. Oscilaţiile sînt mai puternice în special la copiii cu tulburări de adaptare. Din această cauză este necesar — scrie autorul — ca atunci cînd examenul de inteligenţă se face în scopul unor decizii importante, să se repete cel puţin de două ori [52].

O situaţie asemănătoare s-a constatat şi în retestarea, la intervale între 6 luni şi 3 ani, a 126 de persoane (în vîrstă de 4—28 de ani) instituţionalizate, cu CI de la 20 la 90. Modificarea pentru întregul grup a fost mică, de +1,28, dar la un mare număr de cazuri variaţiile erau destul de mari pentru a modifica categoria de deficienţă în care era încadrat unul sau altul dintre subiecţi. Autoarea este deci de părere că este incorect ca o persoană să fie suspectată de întîrziere mintală pe baza rezultatelor la un singur test. Numai combinarea testelor *B—S* cu teste neverbale şi de performanţă poate oferi un rezultat mai demn de încredere [240].

Într-o retestare a 170 de copii (cu CI între 89 şi 120), la intervale de 1—4 ani, s-a găsit că 55% dintre ei obţineau rezultate mai bune la a doua examinare, iar cîştigul era mai evident la copiii cu CI mai ridicat; la copiii cu CI sub 90 tendinţa era mai degrabă în direcţia scăderii [104].

Subiecţii de gen masculin au prezentat o creştere mai semnificativă a CI de la vîrsta adolescenţei la cea adultă. Creşterea intelectuală după adolescenţă este mai puternică în raţionamentul abstract şi în vocabular decît în raţionamentul practic şi în memorarea mecanică [49].

De un deosebit interes este şi studiul în care au fost reexaminaţi, după 10 şi după 25 de ani, cu formele *L* şi *M*

111 subiecți, dintre cei care în 1931 serviseră la etalonarea formei L. Corelația între CI de la vîrsta preșcolară și de la cea adultă a fost de 0,59. CI mediu a prezentat o creștere, după 25 ani, de 10,8 puncte. Această creștere are loc în perioada de după adolescență, ceea ce invalidează ipoteza că intelectul încetează să se mai dezvolte după 15 ani [47].

Din grupul retestat au fost selecționați subiecții cu variații mai pronunțate în CI urmărindu-se, prin studii biografice, factorii care puteau determina aceste variații. S-a stabilit nivelul intelectual, școlar și profesional al părinților și al bunicilor. Acești factori au o influență mai mare asupra modificărilor nivelului intelectual la vîrstele mici. Rezultă de aici — scriu autoarele — că psihologul care încearcă să facă o predicție asupra evoluției intelectuale a unui preșcolar trebuie să o facă în direcția nivelului general al familiei [45; 48].

În mod deosebit de acut se pune problema predictibilității coeficientului de inteligență la copiii care nu au condiții prielnice de dezvoltare. În general se admite că la copiii lipsiți de o școlarizare adecvată se constată o descreștere a CI.

Mai multe studii au scos în evidență faptul că la copiii care au frecventat grădinița are loc o creștere a CI (atît la *S—B*, cît și la alte teste), proporțională cu durata frecventării ei. Reluînd problema, J. D. Page nu găsește o creștere semnificativă. Explicația acestei neconcordanțe ar putea rezida în faptul că testul *S—B*, forma *L*, îi favorizează pe copiii de 5—6 ani și îi penalizează pe cei de 8—9 ani, astfel încît, chiar dacă a existat o creștere, aceasta a fost mascată.

Modificările se observă și atunci cînd se ia în considerare CI de deviație. Un grup de 50 de copii a fost examinat folosindu-se alternativ forma *L* și *M*, la intervale de jumătate de an, între 2,6 și 5 ani și la intervale de 1 an pînă la vîrsta de 12 ani. S-a calculat atît CI convențional, cît și CI de deviație, subiecții fiind împărțiți pe baza acestor valori în 5 grupe. Cele mai pronunțate modificări, în sensul creșterii, s-au constatat la subiecții cu *CID* 140-169. Modificările au fost mai mici la grupul 110-119. În schimb, la grupele 90-109, 120-129 și 130-139 valorile au fost relativ constante [180].

Astăzi este general admis că există modificări ale CI determinate de modificări în însuși ritmul dezvoltării, ca efect în primul rînd al condițiilor educative [307]. Este însă posibil ca discrepanțele dintre rezultatele unor examinări succesive să fie și efectul faptului că testele de la diferite nivele nu măsoară exact aceleași aspecte componente ale inteligenței, sau că ele nu participă într-o dozare egală. Se acuză de asemenea adaptarea emoțională diferită a subiecților în examinări succesive.

Validitatea testelor Terman este în general bună, dacă se ia în considerare reușita școlară, mai ales la obiectele de învățămînt unde ușurința asimilării cunoștințelor este mult influențată de nivelul limbajului elevilor. De exemplu, între coeficienții de inteligență ai unor elevi din clasa a IX-a, stabiliți cu revizia din 1937, și cotele la testele de cunoștințe aplicate cu un an mai tîrziu s-a găsit o corelație de 0,73, dacă s-a luat în considerare înțelegerea celor citite, 0,59 în cazul cunoștințelor de literatură și numai 0,48 pentru geometrie [Bond, după 79, p. 181].

În mod indiscutabil, valorile coeficienților de inteligență, care depășesc anumite limite, au o valoare diagnostică și prognostică în legătură cu reușita școlară. Dar în cadrul unui nivel intelectual mediu apar diferențe mari în reușita școlară determinate de trăsăturile de personalitate, de nivelul motivației în învățare, de situația economico-culturală a familiei și, într-o foarte mare măsură, de influența stimulativă a părinților în legătură cu activitatea școlară a copiilor.

Dintr-un grup de subiecți examinați (cu reviziile din 1916 și 1937) la vîrsta medie de 6 ani, au fost selecționați cei cu un intelect mijlociu (CI 100,2). Ei au fost reexaminați la vîrsta medie de 33 de ani, făcîndu-se în același timp o analiză biografică a evoluției școlare și profesionale. Marea diversitate a realizărilor acestor subiecți îi face pe autori să conchidă că prognosticul în cazul copiilor mijlocii trebuie făcut cu multă precauție [66, p. 110].

Precauția trebuie să fie cu atît mai mare cu cît examinarea a avut loc la o vîrstă mai timpurie. Dacă copilul a fost examinat la 4—5 ani există 1 șansă din 4 să apară o modificare a coeficientului său de inteligență cu 15, sau cu mai multe puncte, în următorii 10 ani; șansele sînt de 1 din

3 dacă ei au fost examinaţi la 2—3 ani. În plus, 3 din 4 copii de 4—5 ani şi 2 din 3 copii de 2—3 ani îşi vor modifica valorile cu mai puţin de 15 puncte [44].

Scările Terman sînt aşadar utile în examinările elevilor şi în scopul înţelegerii unor probleme legate de adaptarea lor la cerinţele şcolare. Nu trebuie să se uite că ele măsoară, în primul rînd, aspectele necesare reuşitei şcolare. S-a făcut greşeala ca „din cauza obişnuitei identificări a CI Stanford-Binet cu însuşi conceptul de inteligenţă... să se aştepte prea mult de la acest test" [4, p. 201].

Dar nici în problemele şcolare, chiar în cazurile extreme, stabilirea coeficientului de inteligenţă, deşi utilă, nu este suficientă pentru a hotărî soarta unui copil. Admiţînd că un punct de referinţă cantitativ este util atunci cînd este nevoie să se hotărască admiterea unui copil într-o instituţie pentru deficienţi, L. J. Cronbach arată că în perioada timpurie de utilizare a testelor s-a ajuns la multe rezultate absurde [79, p. 173].

Eterogenitatea claselor, atît în şcolile pentru normali cît şi, mai ales, pentru deficienţii mintal, este deosebit de mare. De exemplu, într-un studiu al lui Terman [294] se stabileşte că CI al celor 149 elevi din clasa I examinaţi se distribuia de la 40 la 149.

Se ridică însă întrebarea dacă o omogenizare deplină, luînd drept criteriu CI sau EM, este realizabilă şi utilă. Din însuşi faptul că ritmul dezvoltării psihice, aşa cum s-a văzut din studiile expuse în paginile anterioare, se modifică, încadrarea făcută pe o anumită etapă a şcolarizării nu ar mai corespunde ulterior.

Este util să amintim, în încheiere, observaţia făcută de Ph. Himelstein, într-unul din cele mai recente articole de trecere în revistă a cercetărilor efectuate asupra scării L—M: „Rareori psihologul examinator pretinde, dacă pretinde vreodată, că rezultatele obţinute cu testele *S—B* (sau cu orice alt test) reprezintă abilitatea pură, necontaminată de astfel de factori cum ar fi interacţiunea copil—examinator, experienţa anterioară a copilului într-o situaţie de test sau de nontest. Din păcate cercetările cu *S—B* nu aruncă prea multă lumină asupra relativei importanţe a influenţelor extratest" [135, p. 161].

SCĂRILE DE INTELIGENŢĂ WECHSLER[1]

În activitatea sa clinică, D. Wechsler a simţit necesitatea creării unei metode de determinare a inteligenţei adulţilor. Deficienţa de bază în aplicarea scărilor de tipul Binet-Simon la adulţi derivă, după părerea lui Wechsler, din utilizarea noţiunii de vîrstă mintală în exprimarea nivelului intelectual. Pînă la 13 ani noţiunea de vîrstă mintală are o acoperire în realitate, deoarece — referindu-ne la criteriul indicat de Claparède — diferenţele dintre nivele de vîrstă succesive, sub aspectul procentului rezolvării probelor de inteligenţă, sînt mai mari decît cele din cadrul unei vîrste. Cu alte cuvinte, la copii „vîrsta mintală" constituie unitatea de măsură a avansului sau a întîrzierii în dezvoltarea intelectuală. Ulterior însă, diferenţele între indivizii de o anumită vîrstă pot fi mult mai pronunţate decît cele dintre două vîrste succesive. S-a văzut, de asemenea, că a existat un dezacord în ceea ce priveşte fixarea vîrstei mintale presupusă maximă pentru adult. Caracterul artificial al acestor limite reiese, între altele, din faptul că nu pentru toate probele de inteligenţă notele medii încetează să mai crească după 14—16 ani. Wechsler consideră că nici pentru perioada copilăriei exprimarea nivelului intelectual în termeni de vîrstă mintală nu este pe deplin adecvată. De exemplu, un copil în vîrstă de 5 ani cu vîrstă mintală de 7 ani, nu are „acelaşi fel de inteligenţă" cu un copil de 10 ani, care are vîrsta mintală tot de 7 ani [308, p. 7]. Această lipsă de nuanţare se vădeşte şi atunci cînd vîrsta mintală este utilizată pentru a se calcula coeficientul de inteligenţă; de exemplu, un copil de 5 ani cu *EM* de 6 ani are un CI de 120; o astfel de valoare obţine însă şi un copil de 10 ani cu *EM* de 12 ani, dar în timp ce la primul avansul mintal este de 1 an, la cel de-al doilea avansul este dublu; cu alte cuvinte, semnificaţia CI depinde de vîrsta cronologică a subiectului.

[1] Spre deosebire de scările Binet-Simon şi Stanford-Binet, scările Wechsler au o proporţie mai mare de teste de performanţă şi neverbale. Ele au fost prezentate totuşi în continuarea acestora deoarece s-au dezvoltat din ele şi le continuă.

Pornind de la considerațiile amintite, D. Wechsler creează (în 1939) o scară pentru adulți și adolescenți[1] (aplicabilă între 10 și 60 de ani, în care însă se dau norme începînd cu vîrsta de 7,6 ani valabile în examenul întîrzialților mintal). Deoarece populația care a servit pentru etalonare a fost insuficentă ca volum și nereprezentativă pentru întreaga populație, se publică (în 1955) o revizie[2], în care nu se aduc modificări în structura scării, dar se ameliorează conținutul probelor, instrucțiunilor și, mai ales, eșantionul de etalonare (1 700 de persoane, de la 16 la 64 de ani, distribuite pe baza datelor recensămîntului făcut cu puțini ani înainte).

În 1949 apare o scară pentru copii[3] (între 5 și 15 ani). Forma cea mai recentă (din 1967) este consacrată măsurării inteligenței între 4 și 6,6 ani[4].

Pentru *WISC* etalonarea s-a făcut pe cîte 100 de băieți și 100 de fete la fiecare nivel de vîrstă, examinați în limitele de o lună sau o lună și jumătate, în jurul jumătății de an. S-a ținut seama de proporția sat—oraș, de ocupația tatălui, de aria geografică.

În timp ce în metodele de tip Binet-Simon probele variază la diferitele vîrste în conținut, iar uneori chiar în natura lor, în scările Wechsler se renunță la gruparea probelor pe vîrste mintale, ele fiind înseriate, în cadrul subtestelor componente, în ordinea dificultății crescînde[5]; fiecare subiect înaintează cu rezolvarea pînă la limita accesibilă lui și primește cota corespunzătoare vîrstei sale, conform tabelelor date de Wechsler. Ca mod de cotare, scările Wechsler sînt de tipul scărilor pe puncte.

[1] Scara este cunoscută sub denumirea prescurtată de *Wechsler-Bellevue*, după numele clinicii unde a lucrat Wechsler. (În 1946 apare forma II.).

[2] Este desemnată prin inițialele *WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale)*.

[3] *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)* a constituit o extindere la limita inferioară a scării pentru adulți. Deși între 10 și 15 ani se poate utiliza atît Wechsler-Bellevue, cît și WISC, autorul scării și alți psihologi recomandă aplicarea de preferință, pentru perioada amintită, a variantei WISC, deoarece este mai bine standardizată.

[4] *Wechsler Pre-school and Primary School Intelligence Scale (WPPSI)*.

[5] Analizînd 1600 de cazuri, Jastak găsește că unele probe sînt greșit înseriate.

O altă modificare constă în faptul că subtestele sînt grupate în două scări, una verbală și alta de performanță, astfel încît se poate determina atît un nivel intelectual global, pe baza rezultatelor la ambele scări, cît și nivele diferențiate. În plus, se poate face o comparare a capacității de rezolvare a diferitelor tipuri de subteste, ceea ce, așa cum se va vedea, are o oarecare valoare clinică.

Dăm în continuare o scurtă descriere a structurii scărilor pentru adulți.

Scara verbală

1. *Informarea generală* cuprinde 29 de întrebări referitoare la cunoștințe curente, din diferite domenii. Testelor de acest gen li s-a adus obiecția că volumul de cunoștințe al unei persoane depinde nu numai de capacitățile sale intelectuale, ci și de prezența unor condiții cultural-educative, care să permită achiziționarea lor. Pentru a se reduce la minimum dependența calității răspunsurilor de oportunitățile educative ale subiectului, s-a încercat să se aleagă fapte a căror cunoaștere nu implică un studiu special, date ce pot fi asimilate în contactul cotidian cu mediul, prin mijloacele uzuale de informare, prin lectură etc.; în acest fel proba ar pune în evidență interesul pe care un om îl are pentru mediul său. Iată una din cele mai ușoare întrebări din scara Wechsler: „Ce este un termometru"; ultima întrebare, cea mai dificilă, cere să se explice „Ce este un apocrif". Faptul că întinderea informației dă, în linii generale, indicații despre nivelul intelectual reiese și din corelația ridicată a rezultatelor obținute la acest subtest cu cele de la scara luată în ansamblu.

2. *Comprehensiunea generală.* Acest subtest se compune din 14 întrebări (de exemplu „De ce trebuie oamenii să plătească taxe"?), la care sînt necesare, pentru a răspunde, după expresia autorului, anumite informații practice și aptitudinea generală de a evalua experiența anterioară. Calitatea răspunsurilor (reușita se notează în două gradații), ar pune în evidență măsura în care subiectul dispune de un anumit „bun simț" în judecarea situațiilor.

3. *Raționamentul aritmetic.* În cadrul acestui subtest se prezintă 14 probleme al căror conținut se referă la situații curente. Rezolvarea — care trebuie să se facă fără utilizarea creionului și a hîrtiei — este posibilă pe baza cunoștințelor dobîndite în primele 7 clase și pe baza deprinderilor formate în activitățile cotidiene. Cotarea se face în funcție de corectitudinea răspunsurilor, dar la ultimele două probleme se ține seama și de viteza de rezolvare.

Valoarea acestui test în măsurarea inteligenței adultului este diminuată de faptul că rezolvările sînt dependente de condițiile educative, de specificul activității uzuale a subiectului; de asemenea, reușita poate fi sensibil influențată de fluctuațiile atenției, de oboseală, de reacțiile emoționale. Corelația între subtestul de raționament aritmetic și ansamblul scării este de valoare medie (ea este ceva mai ridicată la persoanele în vîrstă). Cu toate acestea subtestul a fost păstrat deoarece, scrie Wechsler, el pune în evidență „un aspect al inteligenței și anume vivacitatea mintală". Rezultatele la subtestul de raționament aritmetic combinate cu cele de la informarea generală dau adeseori indicații precise despre reușita școlară a subiectului.

4. *Similitudini.* Se prezintă oral 12 perechi de cuvinte și se cere subiectului să spună ce au comun obiectele, ființele sau fenomenele indicate de cuvintele fiecărei perechi.

Wechsler este de părere că, dacă se face o bună selecție a cuvintelor, proba nu este influențată de factorul limbaj, fiind unul din cele mai bune subteste de inteligență, deoarece pune în evidență aspecte ale procesului de gîndire, prin nivelul asemănărilor pe care subiectul le poate stabili, nivel de care se ține seama în cotare. Subtestul de similitudini are o corelație ridicată cu scara în ansamblu. Iată cîteva din perechile de cuvinte utilizate: „cîine — leu"", „ochi — urechi", „muscă — arbore".

5. *Repetarea numerelor în sens direct și în sens invers.* Se prezintă oral 7 serii de numere (prima conține trei elemente iar celelalte cresc fiecare cu cîte un element), ce trebuie repetate exact. După ce subiectul nu mai reușește să rețină două serii succesive, se trece la a doua grupă, alcătuită după același principiu (bineînțeles succesiunea numerelor fiind diferită), și i se cere să repete fiecare serie în ordine inversă.

Wechsler consideră că acesta este unul din cele mai mediocre teste de inteligență, deși a fost frecvent utilizat. Proba este sensibilă la o serie de factori independenți de nivelul intelectual; mai mult, calitatea rezolvării depinde uneori de calmul, de atenția examinatorului, de capacitatea lui de a-l mobiliza pe subiect. Standardizarea ritmului, a tonului cu care sînt prezentate numerele este o altă condiție dificil de respectat, care poate modifica rezultatele. Proba a fost totuși menținută deoarece are valoare diagnostică în anumite cazuri, astfel, adulții care nu pot reține 5 numere în ordine directă și 3 în ordine inversă sînt, în 9 din 10 cazuri, debili mintal, dacă nu suferă de tulburări specifice, de o scădere masivă a atenției, de oboseală sau de o accentuată anxietate. O capacitate foarte redusă de rezolvare a probei poate fi indiciul unor boli organice. Discrepanța dintre rezultatele de la seriile repetate în sens direct, superioare celor de la seriile repetate în sens invers, ar fi simptomatică pentru anumite deteriorări mintale (în special pentru sindromul Korsakov).

6. *Vocabularul* constă dintr-o listă de 40 de cuvinte prezentate oral, subiectul trebuind să spună la fiecare cuvînt ce înseamnă. Inițial, dată fiind teama că nivelul de rezolvare a probei ar fi influențat de gradul de instruire al subiectului, ea a fost utilizată numai ca o încercare suplimentară sau ca un subtest alternativ. Ulterior însă, s-a considerat că subtestul de vocabular este necesar în orice examen complet de inteligență; el are o corelație redusă cu scara în ansamblu, dar are valoarea mai ales în stabilirea deteriorării mintale.

Scara de performanță

7. *Codul*[1] este un test de substituție cu largă circulație în măsurarea inteligenței, deși are dezavantajul unei scăderi a performanțelor cu vîrsta (mai ales după 35—40 de ani), descreștere care este însă proporțională cu capacitatea min-

[1] Subtestul mai este cunoscut și sub denumirea de *numir-simbol*, deoarece implică formarea unor asociații între diferite numere și semne simple.

tală a persoanei examinate. Cu toate acestea, codul are valoare clinică deoarece este slab reușit de către nevrotici și de către instabili.

8. *Completarea de imagini.* Subiectului i se prezintă 15 cartonașe, pe fiecare din ele fiind desenat un obiect sau o scenă, din care lipsește un fragment, ce trebuie denumit. Rezolvarea implică atît recunoașterea obiectului, cît și determinarea faptului dacă elementul absent este sau nu esențial.

După părerea lui Wechsler subtestul „completarea de imagini" este unul din cele mai bune din scara de performanță (după cuburile lui Kohs), deși unii autori consideră că el nu conține probe suficient de dificile pentru limita superioară.

9. *Cuburile lui Kohs*[1]. Se folosește un material asemănător cu cel din testul Kohs, dar simplificat sub aspectul numărului cuburilor și al culorilor, precum și sub aspectul numărului de modele. Wechsler consideră că acest subtest este cel mai bun în scara de performanță, că are o corelație bună cu scara în ansamblu, sau chiar cu unele subteste verbale (de exemplu, cu cel de informare generală sau cu cel de vocabular), ceea ce s-ar explica prin faptul că probele amintite fac apel la funcțiile analitice și sintetice. Subtestul, în cotarea căruia se ține seama atît de exactitatea cît și de viteza rezolvării, este deosebit de util în punerea în evidență a deteriorării mintale.

10. *Aranjarea de imagini.* Se prezintă (într-o ordine neregulată, dar strict determinată) serii de cîte 3—6 imagini, care trebuie aranjate în secvența temporală adecvată, constituind astfel o scenă cu sens. Testul pune în evidență capacitatea subiectului de a înțelege situația în ansamblu, de a desprinde o idee directoare. Rareori subiecții care aranjează corect imaginile sînt debili mintal, chiar dacă au rezolvat slab alte subteste. Avînd în vedere faptul că imaginile au teme din viața socială, rezolvarea probei ar implica, scrie Wechsler, o „anumită inteligență socială", dar ea este influențată și de volumul sau de natura experienței personale.

[1] Se mai utilizează și denumirea de *subtestul desenului din blocuri* (block design test).

11. *Asamblarea de obiecte.* Se utilizează figuri decupate — un om, un profil, o mînă — ale căror piese sînt prezentate într-o ordine neregulată, dar predeterminată. Testul prezintă anumite dezavantaje în cazul adulților, deoarece există un grup destul de mare de subiecți care-l rezolvă în mod netipic, ceea ce duce la o scădere a corelației cu rezultatele la ansamblul scării. Subtestul de asamblare de obiecte are totuși calitatea că pune în evidență unele particularități de gîndire și de acțiune; de exemplu, debilii mintal nu-și formulează o ipoteză în legătură cu ceea ce urmăresc, ci operează prin încercări și erori; se poate de asemenea urmări modul cum subiecții își corectează erorile. În cotare se ține seama atît de exactitatea rezolvării (se prevăd mai multe grade), cît și de timpul de execuție.

Corelația între fiecare subtest și ansamblul scării s-a dovedit, pe baza cercetărilor ulterioare, suficient de mare pentru a demonstra existența factorului *g*; aceste corelații variază de la 0,46, pentru Aranjarea de imagini, la 0,84 pentru Informare.

În general subtestele se aplică în ordinea indicată de autor, dar sînt permise unele variații. De exemplu, deși se consideră că subtestul de informare constituie un bun punct de plecare, dacă subiectul are tulburări de limbaj se poate începe cu altul. De asemenea este admisă o intercalare, în caz de oboseală, a unor teste de performanță în succesiunea celor verbale.

Probele cuprinse în *WISC* sînt de același tip cu cele descrise (bineînțeles cu un conținut mai facil), cu deosebirea că în scara de performanță s-a introdus un subtest în plus, format din 8 labirinte de dificultăți crescînde; în locul testului *număr-simbol* s-a dat altul în care codul constă din linii în diferite poziții, ce trebuie asociate cu figuri geometrice.

În mod curent în examinarea copiilor se utilizează numai 5 subteste verbale și 5 subteste de performanță; cu alte cuvinte, *memorarea de numere* (care are o corelație scăzută cu celelalte teste) și *labirintul* (ce prezintă aceeași deficiență, necesitînd în plus mult timp pentru execuție), au un caracter optativ. Calculul nivelului intelectual se realizează pe baza celor 10 subteste, căci ele au servit în stabilirea Coeficienților de Inteligență din tabelele autorului; cînd există însă

condițiile unui examen mai amplu se recomandă aplicarea tuturor subtestelor, făcîndu-se un calcul de proporționare a valorii CI în funcție de numărul lor (11 sau 12). Cele două subteste pot fi utilizate de asemenea ca substitute, atunci cînd unul din subtestele de bază nu a putut fi aplicat.

În *WPPSI*, în locul testului suplimentar de memorare de cifre se introduce o probă de memorare de propoziții (tot ca un supliment). Codul este înlocuit cu un material mai concret („căsuțele animalelor"), copilul trebuind să învețe să plaseze, conform modelului, în dreptul fiecăruia din cele patru animale familiare, cilindrele colorate în patru culori. Labirintele devin o probă de bază. Sînt eliminate probele de asamblare a obiectelor și de aranjare a imaginilor și se introduce una de desenare a 10 figuri geometrice.

Vom da în continuare o scurtă descriere a modului de prelucrare a răspunsurilor la scările Wechsler. După ce se acordă pentru fiecare probă (item) cota corespunzătoare, se face totalul cotelor subtestului. Cotele brute de la toate subtestele sînt transformate, pe baza tabelelor elaborate de autor[1], în cote standard (ponderate). Se face apoi suma cotelor standard și, pe baza altor tabele, se stabilește coeficientul de inteligență. Acesta se poate obține atît pentru fiecare scară în parte, cît și pentru scara completă.

Trebuie specificat că în cazul scărilor Wechsler s-a păstrat denumirea de coeficient de inteligență, dar acesta are un alt conținut decît în cazul utilizării scărilor Binet-Simon, nefiind rezultatul raportării vîrstei mintale la vîrsta cronologică. În tabelele prezentate de Wechsler se dau coeficienți de inteligență standard (coeficienți de inteligență de deviație). Păstrîndu-se deviația standard a CI identică la toate vîrstele, rezultatele unui subiect sînt pe deplin comparabile cu cele de la o retestare ulterioară a lui.

[1] Tabelele sînt date pe perioade de vîrstă. De exemplu, în *WISC* ele sînt elaborate pe perioade de cîte 4 luni. În scara pentru adulți și adolescenți intervalele sînt de cîte 12 luni pînă la 15 ani, după care urmează un interval de 4 ani (între 15 și 19), iar apoi de 20 de ani (20—39 și 40—59). Mai amintim că în *WISC* tabelele pentru scara de performanță sînt diferențiate pe sexe.

Dăm mai jos distribuția diferitelor nivele intelectuale, în funcție de coeficienții de inteligență stabiliți cu *WISC*.

Descrierea verbală	Limitele CI standard	Procentul cazurilor
Foarte superior	130 și deasupra	2,2
Superior	120—129	6,7
Normal superior	110—119	16,1
Mijlociu	90—109	50,0
Normal inferior	80—89	16,1
Intelect de limită	70—79	6,7
Deficient mintal	69 și sub	2,2

Formele abreviate ale scărilor Wechsler. Pentru cazurile cînd nu se poate aplica, din lipsă de timp, scara în ansamblu, diferiții autori au alcătuit scări prescurtate, atît pentru copii cît și pentru adulți, formate din minimum 2 din subtestele originale. Astfel, scara denumită prin inițialele *CAS* cuprinde următoarele subteste: Completare de imagini, Aritmetică, Similitudini. Făcîndu-se corelația între cotele ponderate la Wechsler-Bellevue și la *CAS* s-a obținut valoarea de 0,80; corelația cu scara verbală a fost de 0,88, iar cu cea de performanță de 0,51. Corelațiile au fost mai ridicate atunci cînd testele s-au aplicat unor pacienți psihiatrici, reprezentînd 0,956 cînd calculul s-a făcut pentru scara Wechsler în ansamblu, 0,952 pentru scara verbală și 0,759 pentru scara de performanță [243, pp. 321—322]. Ținînd seama de faptul că în cazurile patologice nu toate subtestele au o egală valoare diagnostică, o corectă selecție a lor poate contribui la o importantă economie de timp în examinare; de exemplu, în studiul descris mai sus, aplicarea scării *CAS* a necesitat numai 30% din timpul obișnuit în folosirea scării complete.

O scară formată din 8 subteste și anume: Informare, Aritmetică, Comprehensiune, Similitudini, Număr-Simbol, Completare de imagini, Labirinte și Desene din blocuri, s-a dovedit valabilă în selecția soldaților apți să-și însușească instrucția în cadrul marinei [2].

VIBS este considerată ca una din cele mai reușite combinații și este formată din patru subteste: Vocabular, Informare, Desene din blocuri și Similitudini. Dacă se reduce examenul la două subteste, optime sînt: Vocabular și Desene din blocuri.

Într-o cercetare în care s-au verificat 21 de abreviații variate, folosind subtestele de la *WISC*, s-au obținut coeficienți de corelație între 0,64 (cînd s-au reținut numai Comprehensiunea și Vocabularul) și 0,88 (cînd examenul includea Comprehensiunea, Aritmetica, Desenele din blocuri, Codul și Aranjarea de imagini). Unii autori ajung însă la corelații mai scăzute cu formele abreviate create de ei (între 0,55 și 0,61). Una din explicațiile ce se dă acestei situații constă în faptul că în grupul examinat era un număr mare de copii cu tulburări emoționale, ceea ce a provocat apariția unor pronunțate discrepanțe în cotele de la diferitele subteste [182, p. 148].

În cazul scărilor abreviate CI se stabilește cu ajutorul tabelelor din scările complete, realizîndu-se însă un calcul de adaptare în funcție de numărul subtestelor utilizate. De exemplu, pentru *CAS*, A. I. Rabin aplică următoarea formulă:

$$\frac{CAS}{3} \times 10$$

(10 reprezintă numărul subtestelor fundamentale pe baza cărora Wechsler a stabilit coeficienții de inteligență din scările originale).

În ultimul timp s-a sugerat și un alt tip de abreviere, în care se reduce nu numai numărul de subteste, ci și probele din cadrul lor, cotele obținute fiind apoi înmulțite cu un număr corespunzător numărului de reducții în cadrul unui subtest.

Criteriul de selecționare a subtestelor depinde de scopul examenului și de specificul subiecților, în primul rînd de vîrsta lor.

Urmărind, pe baza stabilirii intercorelațiilor la subtestele scării Wechsler-Bellevue, modul de organizare a factorilor mintali la 9 perioade de vîrstă (între 9 și 59 de ani), B. Balinsky găsește că un test aplicat la diferite vîrste nu măsoară aceleași abilități [14, p 231]. Asamblarea de obiecte, de exemplu, este unul din cele mai slabe subteste la adulți, avînd o corelație mică cu restul scării și o fidelitate scăzută; la copii, în schimb, subtestul corelează puternic, mai ales cu celelalte probe de performanță. „Noi nu cunoaștem exact — scrie Wechsler —, pentru moment, relațiile precise ale fiecărui test cu elementele componente ale inteligenței la diferite vîrste" [308, p. 6].

Subtestele nu abordează numai inteligența generală, ci și factori specifici, a căror natură nu este întotdeauna clară, ceea ce se demonstrează și prin faptul că adeseori clinicienii nu sînt de acord în legătură cu aspectul pe care-l măsoară unul sau altul din subteste (de exemplu similitudinile) [271, p. 35].

Comparînd patru grupe de tineri, R. J. Lewinski găsește că normalii obțin rezultatele cele mai bune la Comprehensiune, iar cele mai slabe la Memorarea de numere. Testul de comprehensiune era cel mai ușor și pentru celelalte categorii, dar, în timp ce pentru normalul inferior reușita cea mai slabă s-a obținut la subtestul de Informare, pentru intelectul de limită și pentru deficientul mintal cel mai dificil a fost Raționamentul aritmetic [178, p. 96]. Inferioritatea deficienților mintal sub aspectul operării cu noțiunile aritmetice a fost confirmată și de alte cercetări. Folosindu-se testul Stanford de cunoștințe, s-a constatat că deficienții se plasau cu 1,9 ani mai jos la probele de aritmetică decît la cele de vocabular [Bradway; după 188, p. 392].

A. Anastasi este de părere că s-a depus un volum de muncă excesiv în crearea și verificarea scărilor abreviate, care nu sînt recomandabile decît în scopul unor trieri sumare.

Valoarea și limitele scărilor Wechsler. Atît scara Wechsler pentru adulți, cît și cea pentru copii au o largă utilizare; ele prezintă anumite avantaje în comparație cu toate celelalte metode de diagnostic al nivelului mintal: sînt ușor acceptate de adulți și de copii, sînt ușor de aplicat, iar prin faptul că instrucțiunea se dă în general o singură dată pentru toate probele ce compun un subtest, examinarea cere un timp relativ scurt (aproximativ o oră), mai ales dacă se ține seama că se obțin date atît asupra nivelului verbal cît și asupra celui de performanță; acest ultim aspect este cu atît mai important cu cît corelațiile între cele două scări nu sînt prea mari (de exemplu, la 7,6 ani corelația obținută a fost de 0,60, la 10,6 ani de 0,68, iar la 13,6 ani numai de 0,56) [4, p. 322].

Fidelitatea stabilită prin metoda înjumătățirii s-a dovedit satisfăcătoare atît pentru scara în întregime, cît și pentru fiecare din cele două scări componente (cu deosebirea că fidelitatea scării verbale era ceva mai mare decît a celei de

performanță). S-a stabilit de asemenea că fidelitatea la vîrstele mici (la 7,6 ani) a fost mai scăzută decît la vîrstele mari (la 10,6 și la 13,6 ani) [182, p. 145].

Fidelitatea calculată prin metoda testare-retestare nu este identică la toate subtestele. De exemplu, la examinarea unor schizofreni în interval de cîteva luni, pentru unele probe corelația era de 0,40, în timp ce pentru altele era de 0,90.

Studiile de *validare* de concurență sînt cele mai numeroase, majoritatea lor luînd ca termen de comparație scara Stanford-Binet. Astfel, Weider și colaboratorii găsesc o corelație de 0,81 între Wechsler-Bellevue și forma *L*, la un grup de 61 de delincvenți; corelația era mai mare în cazul scării verbale 0,87 decît al celei de performanță 0,56 [după 245, p. 411]. M. Mitchel raportează rezultatele obținute la cele două scări de către 268 de pacienți psihiatrici; între scara verbală și scara *L* corelația a fost de 0,91, între scara de performanță și *L* de 0,80; corelația cu ansamblul scării Wechsler a fost de 0,89 [202, p. 540].

Corelațiile au fost mai mici atunci cînd cele două teste au fost aplicate unor studente de colegiu (0,65 pentru scara verbală și 0,39 pentru cea de performanță), ceea ce pune sub semnul întrebării utilitatea scării de performanță la această categorie de subiecți [după 245, p. 411]. Corelațiile între *WAIS* și *S—B*, la întîrziați mintal de diferite vîrste și cu diferite niveluri CI, au fost între 0,74 și 0,78 [118].

Corelația între *WISC* și Stanford-Binet (*L*) a variat cu vîrsta, cu nivelul intelectual, cu eterogenitatea grupului examinat; se menționează corelații de la 0,49 la 0,90 (în majoritatea cazurilor valorile sînt însă peste 0,70 [101, p. 136].

Studiile existente au mai stabilit faptul că, deși CI mediu obținut la scările Wechsler și Terman nu variază prea mult, apar unele discrepanțe în cazuri individuale. Astfel din cercetarea lui Weider amintită mai sus reiese că există tendința ca subiecții străluciți să obțină cote mai scăzute la Wechsler-Bellevue decît la Stanford-Binet; situația este inversă în cazul subiecților din categoria „inteligent inferior" [după 245, p. 411].

Variația se observă și în funcție de vîrstă; subiecții mai tineri (10—29 de ani) au obținut cote mai ridicate la Stanford-Binet, iar cei mai în vîrstă (30—69 de ani) la Wechsler-Bellevue [202, p. 541].

Eficiența scărilor Wechsler a mai fost verificată și prin compararea rezultatului psihometric cu cel al unui examen psihiatric făcut în scopul instituționalizării unor deficienți mintal (de 10—22 de ani). S-a obținut o corelație mai mare între recomandările psihiatrilor și rezultatele la scara Wechsler-Bellevue (luată în ansamblu) decît cu rezultatele la scara Stanford-Binet [245, p. 412].

Se consideră, în general, că studiile de validare predictivă a *WISC* sînt încă insuficiente; ar fi necesară o mai aprofundată cercetare a factorilor care influențează rezultatele examenului. Se admite însă, că *CIV* corelează mai puternic cu reușita școlară decît *CIP*.

Pentru psihologi [Gilliland; vezi 86, p. 48] s-a ridicat problema dacă scările Wechsler pot servi numai la determinarea coeficientului de inteligență, sau și la diagnosticul diferențial al unor grupe clinice. Deoarece în stările patologice (leziuni cerebrale, nevroze, psihoze) nu toate aspectele psihice sînt afectate în egală măsură, prin compararea cotelor de la cele două scări sau ale celor de la diferite subteste, s-ar putea pune în evidență natura și gradul modificărilor. Trei sînt principalele modalități de utilizare clinică a scării Wechsler: stabilirea indicelui de deteriorare, valoarea dispersiei[1] dintre rezultatele la scara verbală și la cea de performanță, precum și profilul (*pattern*) distribuției cotelor de la diferitele subteste.

Încercînd să se stabilească gradul de deteriorare mintală a unui om (o deteriorare mai puternică decît cea care are loc în mod normal, o dată cu înaintarea în vîrstă), este necesar să se facă o raportare a nivelului actual la cel anterior. Deoarece clinicianul nu dispune întotdeauna de datele unei examinări psihometrice din faza normală a pacientului, Wechsler consideră că deteriorarea s-ar putea aprecia făcînd diferența între cotele la subtestele „care țin", adică la

[1] Termenul original este cel de *scatter*, care se poate traduce prin „dispersie". Deoarece însă în psihologia de limbă engleză există și termenul „dispersion", căruia i s-a dat o semnificație diferită de cea a termenului „scatter", J. Delay și colab. recomandă utilizarea acestuia din urmă, fără a mai fi tradus [86, p. 47].

acelea unde se observă un mic declin cu vîrsta — cote care ar indica nivelul inițial al persoanei — și cotele de la subtestele „care nu țin" — unde declinul în stările patologice este evident[1]. În categoria testelor puțin sensibile la deteriorare Wechsler include: Informarea, Comprehensiunea, Asamblarea de obiecte, Completarea de imagini, Vocabularul. În categoria testelor cu declin evident intră: Memorarea de cifre, Raționamentul aritmetic, Codul, Cuburile lui Kohs, Similitudinile. Cu alte cuvinte, sînt mai fragile testele ce implică viteza reacției, achiziții noi, perceperea unor configurații spațiale. Indicele de deteriorare se obține scăzînd suma cotelor standard de la primele patru subteste care „nu țin", arătate mai sus, din suma cotelor standard a primelor patru subteste care „țin" și împărțind diferența obținută la suma testelor care „țin". De exemplu, un subiect a obținut suma de 43 la testele care „țin" și 26 la cele care „nu țin"; indicele de deteriorare se va calcula astfel:

$$\frac{43 - 26}{43}$$

În acest caz deteriorarea este de aproape 40%, ceea ce este semnificativ, deoarece la vîrsta subiectului, 54 de ani, declinul normal ar fi, în conformitate cu datele lui Wechsler, de 26%.

D. Wechsler, pe baza experienței clinice, crede că indexul de deteriorare ar putea fi util în diagnosticul tulburărilor cerebrale organice și în schizofrenie. Există însă cercetări care nu confirmă valoarea indicelui de deteriorare; de exemplu, schizofrenii nu au obținut valori mai ridicate decît nevroticii, iar bolnavii cu tulburări cerebrale organice nu aveau un indice mai ridicat decît cei cu tulburări funcționale [după 4, p. 333]. În ultimii ani s-au acumulat date critice în legătură cu posibilitatea folosirii testului de vocabular drept

[1] Fenomenul de dispersie nu este prezent numai în domeniul inteligenței; de asemenea, el poate fi pus în evidență și cu alte metode decît scara Wechsler. H. Babcock propusese (în 1930) un procedeu de determinare a indicelui de eficiență, luînd ca punct de referință pentru nivelul potențial vocabularul, nivelul actual fiind determinat prin teste care cer învățarea, formarea de noi asociații.

indice al nivelului intelectual inițial al schizofrenilor, unii autori găsind totuși o deteriorare în vocabularul lor.

Discrepanța dintre *CIV* și *CIP* a fost studiată în special la schizofreni, la care — scria Wechsler — rezultatele verbale sînt superioare celor de performanță. În plus, ar exista un anumit profil al schizofreniei; cu alte cuvinte, s-ar putea desprinde anumite „semne diagnostice", care după Wechsler ar fi următoarele: rezultate mai scăzute la Asamblarea de obiecte decît la Desenul din blocuri; cote foarte scăzute la Similitudini și foarte ridicate la Vocabular și la Informare; suma cotelor la subtestul de Aranjare a imaginilor și la cel de Comprehensiune este mai mică decît suma de la subtestul de Informare și de la Desenele din blocuri. S-a ridicat însă problema mărimii pe care trebuie să o aibă discrepanța pentru a fi semnificativă. Se pare că raportul nu constituie o valoare absolută, semnificația fiind în funcție de nivelul la care se realizează rezolvarea scării în ansamblu.

Acceptînd existența unei discrepanțe în favoarea coeficientului de inteligență verbal la schizofreni, A. I. Rabin propune un „indice de schizofrenie", care constă din raportul sumei cotelor ponderate la trei subteste la care schizofrenii obțin cote ridicate și a sumei cotelor la trei subteste la care cotele lor sînt scăzute.

Dăm mai jos, în detaliu, indicele propus de Rabin:

$$I = \frac{\text{Informare} + \text{Comprehensiune} + \text{Desene din blocuri}}{\text{Număr-simbol} + \text{Asamblarea de obiecte} + \text{Similitudini}}$$

După părerea autorului, acest indice i-ar diferența pe schizofreni nu numai de normali, ci și de maniaco-depresivi, care ar ocupa o poziție intermediară între cele două grupe. Discrepanța dintre CIV și CIP, dar mai ales indicele de schizofrenie, ar putea fi utilizat în cazurile cînd diagnosticul oscilează între schizofrenie și psihoză maniaco-depresivă [242, p. 272]. Mărimea discrepanței nu ar fi însă semnificativă pentru gravitatea stării patologice [244, p. 421].

Spre deosebire de datele de mai sus, A. Weider găsește o discrepanță în favoarea scării verbale numai la schizofrenii în vîrstă de 16—28 de ani, nu și la cei de 31—49 de ani [după 245, p. 414].

În cazul deficienței mintale discrepanța apare, după datele lui Wechsler, în favoarea rezultatelor la scara de performanță.

Comparînd trei grupe de aceeași vîrstă (30—39 de ani) și anume: moroni, schizofreni și normali, Wright și Magaret găsesc doar o ușoară discrepanță a scării de performanță la moroni, care însă nu era statistic semnificativă. În schimb s-au desprins următoarele semne diagnostice: moronii au obținut rezultate relativ scăzute la Raționamentul aritmetic, în comparație cu schizofrenii și cu normalii; schizofrenii au obținut rezultate slabe la subtestul de Aranjare de imagini și la cel de Comprehensiune, în comparație cu moronii și cu normalii. Autoarele atrag însă atenția că în comparațiile de acest gen nu se pot trage concluzii fără să se țină seama de vîrsta subiecților [188, p. 396]. De altfel, chiar din datele lui Weider, amintite mai sus, reiese că discrepanța în favoarea cotelor de la scara de performanță a apărut numai la deficienții mintal în vîrsta de 10—14 ani; la vîrsta de 20—49 de ani rezultatele de la cele două scări erau aproape identice [după 245, p. 414].

O superioritate a *CIP* față de *CIV*, care este de 9 puncte la întregul grup de debili mintal (între 7,8 și 14 ani) studiat, obține Baudin și colaboratorii săi. Această superioritate, statistic semnificativă, nu se menține la toate gradele de deficiență; de exemplu, la subiecții cu intelect de limită discrepanța este de 6 puncte, în timp ce la cei cu debilitate mintală ușoară este de 12 puncte, iar la cei cu debilitate mijlocie, 7 puncte [16, p. 204].

Deși s-a considerat că scările Wechsler ar fi deosebit de utile în special pentru diagnosticul întîrzierii mintale, tocmai sub acest aspect s-au adus unele critici. De exemplu, R. Zazzo este de părere că datele obținute de I. Talan justifică „o rezervă foarte serioasă cu privire la folosirea faimosului indice de deteriorare vulgarizat de testul Wechsler" [316, p. 354].

Comparînd profilul psihologic al unor bolnavi mintal cu cel al unor debili mintal ajunși la nivelul maxim al dezvoltării mintale (ei erau în vîrstă de 15—24 de ani), I. Talan constată că probele cele mai supuse deteriorării la bolnavii mintal (Cuburile Kohs și Codul), erau cele mai bine reușite

de către debilii mintal; în schimb, în probele cele mai rezistente la efectele bolii și ale îmbătrînirii (Informarea și Comprehensiunea) întîrziații mintal obțineau rezultatele cele mai slabe, sau rezultate mediocre. La cele două grupe scatterul este efectul a două fenomene diferite; la bolnavii mintal discrepanța este rezultatul unei deteriorări elective, în timp ce la debilii mintal ea este efectul unei heterocronii în dezvoltare. Din această cauză R. Zazzo este de părere că utilizarea indicelui de deteriorare este lipsită de sens la întîrziații mintal. În cazul psihozelor senile (subiecții aveau între 64 și 85 de ani), — coeficientul de inteligență fiind calculat prin extrapolare, — s-au obținut rezultate foarte slabe la scara de performanță, aproximativ jumătate din subiecți avînd cota 0 [70].

Cele mai noi cercetări se referă la aplicarea scărilor Wechsler în studiul leziunilor cerebrale. S-a constatat, de exemplu, că subtestele: Vocabular, Informație, Comprehensiune, „țin", iar cele de Similitudini, Memorare de numere, Raționament aritmetic, „nu țin". Prin aplicarea acestor subteste s-ar obține date nu numai despre starea prezentă, ci și despre posibilitatea subiecților de a fi reîncadrați în activitate.

Astăzi nu se poate considera rezolvată problema profilurilor caracteristice diferitelor stări patologice. Chiar dacă în ceea ce privește particularitățile discrepanțelor între cele două scări profilurile și semnele diagnostice diferențiază grupele, ele nu sînt suficient de bine precizate pentru a servi la diagnosticul cazurilor individuale. „Dar nu există un suficient acord chiar în ceea ce privește această diferențiere a grupelor" [245, p. 420].

Nu sînt analizați în suficientă măsură toți factorii, care pot influența atît rezultatul global, cît și aspectele considerate cu valoare clinică, în primul rînd vîrsta, nivelul intelectual, mediul cultural, gradul de cooperare al subiectului ș.a. „Pare prudent să presupunem — scrie R. D. Savage — că există importante variabile incluse în relația dintre cotele la scara verbală și la cea de performanță care nu sînt controlate adecvat în studiile menționate și sînt necesare mult mai multe cercetări înainte de a fi folosită în cazul izolat al unui copil, în clinică" (271, p. 34). O poziție asemănătoare adoptă

și R. Meili, care acceptă că există „anumite relații între profiluri și tipurile clinice, dar nu este posibil a le folosi în scopuri diagnostice" [199, p. 71].

Un neajuns al scărilor Wechsler constă în faptul că nu pot servi în diagnosticul cazurilor de deficiență mintală gravă. De exemplu, coeficientul global minim ce poate fi stabilit cu *WISC* este 45, care corespunde cotei ponderate 22. Unii autori au încercat să umple această lacună calculînd, prin extrapolare, coeficienții de inteligență corespunzători unor cote standard de minimum 10 puncte [277]. Sînt însă necesare studii suplimentare pentru a stabili fidelitatea scării la nivelele joase ale întîrzierii mintale [17, p. 184].

Pentru Wechsler inteligența este capacitatea globală de a acționa orientat, de a gîndi rațional și de a se adapta eficient în raport cu mediul. Ea nu se reduce la aptitudini intelectuale, în consecință orice test de inteligență face apel și la factori de personalitate (perseverență, capacitate de efort etc.). Ponderea acestor factori depinde atît de conținutul testului, cît și de condițiile de aplicare a lui.

Factorii temperamentali și motivaționali (factorii X și *Y*, pe care Alexander îi consideră incluși în rezultatele obținute la testele de inteligență) nu sînt pentru Wechsler exteriori inteligenței. Autorii de teste — scrie Wechsler — au căutat să elimine factorii neintelectuali, considerați ca perturbatori, dar cu cît se reușea mai mult excluderea lor, cu atît testele de inteligență erau mai puțin valide. Din păcate nici metodele elaborate de el nu permit să se desprindă cît anume din nereușita unui subiect se poate explica prin acești factori neintelectuali, care pot avea alte determinante, alte legi de evoluție decît cei strict intelectuali.

De asemenea, se poate pune problema, semnalată de Binet, dacă diferențierile pe sex n-ar trebui să meargă mai departe decît etaloanele separate la testele de performanță pentru copii. M. D. Dvoriașcina, aplicînd analiza factorială unor date obținute cu scara Wechsler, găsește doi factori comuni bărbaților și femeilor: factorul culturii intelectuale generale și factorul mnemic. Cele două sexe se diferențiază însă prin faptul că la bărbați sînt mai evidente caracteristicile legate de gîndirea abstractă și capacitatea de reprezentare, iar la femei cele legate de informația intuitivă [92, p. 103].

NOUA SCARĂ A INTELIGENȚEI (NEM)

Această scară a fost realizată de M. Gilly și M. Verba, sub conducerea și cu colaborarea lui R. Zazzo, și reprezintă ultima verigă a activității desfășurate într-o perioadă de aproximativ două decenii[1].

Încă în 1946 R. Zazzo publicase o „rectificare grafică" a scării Binet-Simon, folosind curbele evoluției intelectuale stabilite (în 1926) de către L. R. Bonnis. În timp ce Bonnis interpreta scăderea cu vîrsta a pantei curbelor ca fiind determinată de încetinirea ritmului dezvoltării (cercetarea a fost făcută cu întîrziați mintal, dar autoarea extrapolează rezultatele la normali), R. Zazzo o explică printr-o etalonare neadecvată. În consecință el stabilește un tabel care servește pentru convertirea notelor Binet-Simon în vîrste mintale rectificate. În 1948—1949, în colaborare cu o echipă de aproximativ 15 psihologi, se realizează o reetalonare a scării *B—S*.

În *NEM* s-a urmărit să se păstreze cît mai multe din probele originale, care și-au dovedit validitatea de-a lungul anilor, mai ales pentru nivelele sub 8 ani. Pentru vîrstele superioare s-a încercat să se introducă probe noi, construite după tipul celor din scările Terman, Wechsler sau din alte teste de inteligență.

Scara a fost elaborată în două etape și anume, etapa de încercare în care a fost supus verificării un număr mare de probe și sistemul lor de cotare, și etapa a doua, cînd s-a trecut la etalonarea probelor reținute.

În selecția probelor s-au utilizat mai multe criterii. Astfel, s-au preferat probele cu posibilități de cotare la niveluri diferite, care fiind prezentate serial permit o scurtare a timpului de examinare (de exemplu, subtestul de vocabular

[1] Metoda este cunoscută și sub denumirea *scara 66*, prin care se indică, într-o formă abreviată, anul apariției ei, 1966. R. Zazzo scrie că ar fi dorit să utilizeze titlul „scara Binet-Simon 1966", dar Th. Simon s-a opus căci, din respect pentru memoria lui Binet, a dorit ca ultima formă creată de acesta să rămînă nemodificată.

are 8 nivele; în cel mai uşor item[1] se urmăreşte să se vadă dacă copilul cunoaşte semnificaţia a 16 cuvinte, iar în ultimul item sînt prezentate 40 de cuvinte; primele cuvinte sînt uzuale, în timp ce cuvintele de la sfîrşitul seriei — de exemplu: retroactiv, cronic, soporific — implică o anumită cultură a limbajului.

S-au eliminat testele care s-au dovedit, în faza de sondaj, dificile sub aspectul standardizării şi al cotării.

S-a luat de asemenea în considerare valoarea genetică a probelor, apreciată prin creşterea reuşitelor de la o vîrstă la alta. Au fost preferate probele cu „valoare genetică bună", adică cele care provoacă reuşite cu creştere rapidă şi regulată de la o vîrstă la alta. De exemplu, copierea unui pătrat nu este rezolvată de nici un copil la 3 ani, de 42% la 4 ani şi de 94% la 5 ani. Numărarea de la 20 la 0 apare la 6 ani la 2%, creşte apoi la următoarele 3 niveluri după cum urmează: 48,84% şi 100%. În categoria a doua intră testele cu progresie lentă, dar regulată; de exemplu, critica frazelor absurde se perfecţionează după cum urmează: la 7 ani 4%, la 8 — 21%, iar la anii următori — 52%, 74%, şi 86%. Din categoria testelor cu progresie lentă şi neregulată ne oprim asupra definirii superioare utilizării, care apare deja la 4 ani cu frecvenţă de 2%, următoarele procente fiind: 4, 12, 20, 52, 48, 68, 70, 74 (după cum se vede nici la nivelul ultim, la 12 ani, nu se atinge o rezolvare 100% sau apropiată).

S-au eliminat probele la care apar diferenţe prea mari între rezultatele băieţilor şi cele ale fetelor şi acelea a căror nerezolvare poate fi cauzată de factori nonintelectuali.

Iată cîteva din probele eliminate în urma verificărilor de sondaj (le descriem aici deoarece unele dintre ele intră în componenţa altor scări şi este bine să se cunoască limitele lor). S-a renunţat la proba „rezistenţa la sugestia liniilor" deoarece nu are o valoare genetică şi, în plus, absenţa sugestiei nu depinde, aşa cum arătase însuşi Binet, numai de inteligenţă. S-a omis de asemenea nivelul „definiţiei superioare utilizării", deoarece este dificil să se aprecieze în mod suficient de diferenţiat calitatea definiţiei date de copil. Înseşi definiţiile care nu fac referire la utilizare pot fi diferite ca valoare (descrierea, încadrarea într-o clasă etc.). Mai mult, unii copii care dau definiţii prin utilizare sînt capabili să dea şi definiţii de un tip superior. S-a renunţat la frazele cu mai mult de 12 silabe, care nu sînt suficient de diferenţiatoare sub aspectul inteligenţei la vîrstele mari. Insuficientă s-a dovedit şi proba de definire a cuvintelor abstracte, din cauza ambiguităţilor ce apar în cotare. Critica imaginilor absurde şi „găsirea unui obiect pierdut" de asemenea n-au fost reţinute în forma finală a scării, din cauză că apăreau diferenţe prea pronunţate între rezultatele băieţilor şi ale fetelor. S-au mai eliminat probele: şaizeci de cuvinte în trei minute, găsirea a trei rime, diferenţele între un rege şi un preşedinte de republică, reconstruirea unui triunghi, recunoaşterea monedelor, din cauză că rezolvarea lor este dependentă de condiţiile educative ale copilului.

Efectivul utilizat în etalonarea scării a fost relativ modest: 140 de subiecţi pentru faza de încercare şi 290 pentru faza de etalonare. S-a căutat însă ca el să fie corect selecţionat sub aspectul distribuţiei tipurilor de şcoli, al claselor în care sînt încadraţi copiii de o anumită vîrstă, al ocupaţiei tatălui şi să cuprindă un număr aproape egal de fete şi de băieţi.

Examinarea s-a făcut cît mai aproape de data aniversării, cu o limită extremă de 2 luni. S-a căutat însă să se obţină o valoare medie a grupului în jurul vîrstei rotunde. În etalonare au fost cuprinşi copii de 8, 9, 10, 12, şi 14 ani[1].

Autorii atrag atenţia celor ce doresc să utilizeze scara că punctul de referire îl constituie rezultatele obţinute de un eşantion al populaţiei şcolare pariziene.

[1] Considerăm necesară adoptarea termenului englez *item*, deoarece pentru metoda în ansamblu se foloseşte denumirea de test, iar pentru multiplele probe de acelaşi tip, dar de dificultăţi crescînde, care se prezintă serial, denumirea de subtest. Probelor componente ale unui subtest li se dă denumirea de itemi (fiind de origine latină se pronunţă corect *item*).

[1] În etalonare n-au fost cuprinşi copii de 11 şi 13 ani; verigile lipsă sînt interpolate, pornindu-se de la ipoteza, neverificată, a unei evoluţii liniare a inteligenţei la aceste vîrste.

NEM este formată din 74 itemi[1]. Numărul total de puncte obținut de un subiect este transformat, pe baza tabelului dat de autori, în *EM*.

Pentru a se scurta timpul de examinare se începe prin aplicarea „probelor de sondaj" și, în funcție de nivelul de reușită, se stabilește direcția în care se continuă examinarea. În cadrul sondajului se folosesc următoarele subteste: *Probe comune* tuturor vîrstelor (repetarea de cifre, gravuri, întrebări de logică verbală). Dacă la probele enumerate apare unul sau mai multe eșecuri pînă la itemul 32 se trece la grupa a 2-a de *probe ușoare* (numărarea a 4 jetoane, numărarea a 13 jetoane și „9 puncte dintre care 3 duble"). În cazul că la prima grupă de subteste reușita a fost continuă pînă la itemul 32 (inclusiv), nu se mai aplică probele ușoare, ci se trece la grupa a 3-a, aceea a *probelor dificile* (asemănări, vocabular). În continuare examenul decurge astfel: se aplică toți itemii de la nivelul de vîrstă unde, la probele de sondaj s-a înregistrat primul eșec, și se continuă în jos pînă la reușita completă a unui nivel; se revine apoi spre nivelurile superioare, pînă la 8 eșecuri consecutive.

Ținîndu-se seama de faptul că vîrste mintale egale pot fi obținute prin configurații variate de reușite, care sînt expresia unor structurări diferite ale inteligenței, R. Zazzo acordă o mare atenție analizei dispersiei interteste.

Indicele global de dispersie se obține prin scăderea numărului primului item nereușit din numărul ultimului reușit ($D=R—N$). Pentru ca examinatorul să poată aprecia semnificația diagnostică a distanței dintre prima nereușită și ultima reușită, autorii oferă normele de dispersie (în cvartile) pe vîrste cronologice și pe vîrste mintale. Din datele normative reiese că între 6 și 10 ani dispersiile cele mai pronunțate apar la copiii cei mai inteligenți și invers, cele mai scăzute, la copiii puțin inteligenți. Această tendință generală se diferențiază în sensul că la 6 ani este slab exprimată, iar la 9 ani atinge valoarea maximă, copiii foarte inteligenți avînd posibilitatea să avanseze la probele de gîndire de la

[1] Itemii au o numerotare continuă (de la 1 la 74), dar sînt grupați și pe nivele de vîrstă; la cele mai numeroase nivele sînt cîte 4 sau 5 itemi; la 3 ani sînt însă 8, iar la nivelul superior lui 14 ani sînt 17 itemi.

nivelurile superioare. După 12 ani însă copiii foarte inteligenți au dispersii limitate, acestea fiind pronunțate la cei mai puțin inteligenți. Valorile dispersiilor găsite la eșantionul normativ și tendințele de variație în raport cu vîrsta depind în mare măsură de structura scării, care limitează posibilitățile de dispersie la nivelele superioare.

Dispersiile foarte slabe sau foarte puternice, în raport cu normele vîrstei cronologice, dar mai ales în raport cu normele vîrstelor mintale, trebuie să atragă atenția examinatorului. Astfel, absența dispersiei sau o dispersie slabă (1 punct), poate denota faptul că copilul a încetat să mai facă efort la prima dificultate, sau după primul eșec, din cauza fricii, a timidității etc. În general copiii foarte inhibabili prezintă dispersii scăzute. Cînd valorile lui *D* sînt mari valoarea rezultatului global este îndoielnică, fiind probabil mai mică decît potențialitățile intelectuale reale ale copilului; nereușitele apar într-un astfel de caz ca expresie a unor factori extraintelectuali, sau a unor deficiențe cu caracter specific, limitat.

Ca și alte scări de dezvoltare, *NEM* nu este omogenă la diferite niveluri. Pînă la 8—9 ani ea face apel în primul rînd la inteligența concretă. Din această cauză copiii cu vîrste mintale în jur de 8 ani au puține șanse să realizeze o dispersie, pătrunzînd în probele de la nivelurile următoare, care-și modifică natura, făcînd apel în primul rînd la aspectele abstracte.

Ordinea de dificultate adoptată în aranjarea probelor, luînd drept criteriu procentul reușitelor populației de etalonare, nu corespunde total cu ordinea de dificultate proprie fiecărui subiect, care este determinată de structura inteligenței sale. Din această cauză este necesară și o analiză calitativă a dispersiei, ceea ce implică o cunoaștere a valorii fiecărui item, cunoaștere facilitată de amplele descrieri făcute în manual în legătură cu istoricul probelor, cu valoarea lor genetică. De exemplu, nereușita la probele cu valoare genetică mică este mai puțin semnificativă decît la cele cu valoare genetică mare. În plus, se ține seama și de factorii specifici, adică de proporția nereușitelor la probele care s-au dovedit mai dificile pentru debilii mintal (—*D*), sau pentru normali (+*D*), stabilite prin compararea unor copii aparținînd celor două categorii, dar cu vîrste mintale egale, sau

de proporţia nereuşitelor la probele mai dificile pentru copiii cu dificultăţi de lectură (—*L*).

Mai atrage atenţia faptul că examinatorii cu puţină experienţă obţin rezultate cu dispersii foarte slabe, sau foarte puternice.

Sensibilitatea *NEM* este mai mică decît a altor scări de inteligenţă, diferenţierile pe care ea le permite fiind de 3 luni virstă mintală; de exemplu, un copil obţine *EM* de 8,3 ani, dar este suficient ca el să rezolve o probă în plus pentru a fi declarat de 8,6 ani, sau o probă în minus pentru a se considera că nu are decît 8 ani mintali.

R. Zazzo confirmă ideea că testele verbale de tip Binet sînt mai utile pentru prognosticul reuşitei şcolare — în primul rînd la nivel elementar şi liceal —, şi în consecinţă aşteaptă de la *NEM* o funcţie asemănătoare. Ţinînd seama de marea cantitate de cercetări necesare pentru a se stabili valoarea psihometrică a unei metode, considerăm că noua scară este prea recentă pentru a se putea face aprecieri; se aduce totuşi obiecţia că *NEM* are un caracter verbal mai pronunţat decît *B—S*. „Numai folosirea scării 66 va putea să ne dea indicaţii asupra validităţii privind sectorul şcolar al eficienţei intelectuale şi eventual al altor sectoare" [317, I, p. 11]. Deşi scările verbale au, în general, valoare predictivă pentru reuşita şcolară, există cazuri individuale cînd nici chiar concordanţa dintre eşecul şcolar şi eşecul la test nu este suficientă, arată Zazzo, pentru a considera pe un copil deficient mintal.

R. Zazzo, ca şi autorii altor teste, de care ne-am ocupat în paginile anterioare, avertizează pe practicieni că rezultatele numerice necesită o interpretare, un simţ clinic, că ele nu sînt decît valori probabile. „Nu trebuie să fim păcăliţi de această pseudo-precizie. Mulţi factori de erori trebuie să incite pe utilizator să pună sub semnul îndoielii aprecierile pe care le face şi, în cel mai bun dintre cazuri, să nu le considere decît ca aproximaţii mai mult sau mai puţin corecte" [317, I, p. 79].

•
• •

Din descrierea testelor individuale, predominant verbale, s-a văzut că există o mare suprapunere a tipurilor de probe,

care au fost preluate, cu modificări de conţinut şi de cotare, de la un autor la altul.

În ultimul timp se încearcă introducerea unor probe noi, pornindu-se de la datele recente ale psihologiei copilului. Astfel, în proiectul testului de inteligenţă realizat sub conducerea lui F. W. Warburton s-au alcătuit 12 subscări. În cele menite să evidenţieze raţionamentul, operarea cu numărul şi informaţia se prezintă situaţii de tipul celor create de Piaget. În probele cu conţinut numeric se pune mai puţin accentul pe operaţiile aritmetice şi mai mult pe nivelul unor noţiuni de bază necesare înţelegerii matematicii. În scara de informare s-au introdus întrebări referitoare la conştiinţa de sine, precum şi la unele idei generale de cauzalitate. Eşantionul utilizat în faza de sondaj era alcătuit ţinîndu-se seama de distribuţia populaţiei pe regiuni, pe mediul rural-urban, pe sexe şi pe nivelul socio-economic. Se consideră că în faza finală exigenţele de selecţie a eşantionului de etalonare trebuie mărite.

Noua direcţie este şi mai evidentă în scara de dezvoltare a gîndirii logice (*EPL*), construită pe baza unor probe ale lui B. Inhelder şi J. Piaget [183]. S-a găsit o corelaţie de 0,65 între vîrsta mintală stabilită cu *NEM* şi nota ponderată la *EPL* [184].

TESTELE INDIVIDUALE NEVERBALE ŞI DE PERFORMANŢĂ

Cu toată reuşita obţinută prin aplicarea testelor de tip predominant verbal în scopul prognosticului reuşitei şcolare, al trierii deficienţilor mintal etc., a devenit evident faptul că aceste metode defavorizează anumite categorii de subiecţi. Astfel, copiii timizi, cei traumatizaţi de nereuşita şcolară sînt inhibaţi atunci cînd li se pun întrebări asemănătoare cu cele şcolare. Pe de altă parte, există persoane cu o cultură

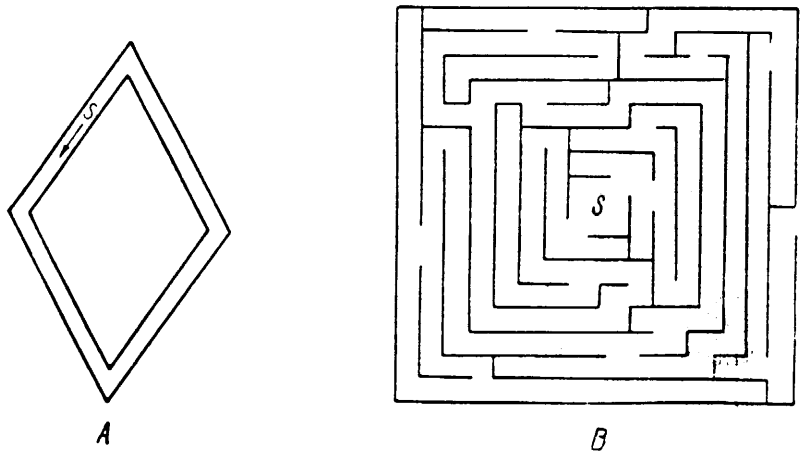
verbală, care obțin la testele de tip Binet-Simon rezultate superioare nivelului lor de adaptare la condițiile cotidiene sau profesionale. În fine, interesul mare pentru examenul standardizat nu putea să nu se extindă și asupra persoanelor lipsite de limbaj sau cu tulburări de vorbire. Aceste considerente au dus la crearea testelor neverbale și de performanță.

LABIRINTELE PORTEUS

Scara de labirinte a fost prezentată pentru prima dată de S. D. Porteus în 1914, apoi într-o formă revizuită în 1919, pentru vîrstele 3—12 și 14 ani; în 1924 se adaugă două nivele (adult I și adult II), iar în 1955 și 1959 scara este îmbogățită cu forme suplimentare, mai dificile, aplicabile după 14 ani („Porteus extension").

Testul constă dintr-o serie de labirinte, cîte unul pentru fiecare nivel de vîrstă (imprimate pe foi separate), de dificultate crescîndă (vezi figurile de mai jos).

Subiectul trebuie să traseze cu un creion drumul de la punctul de pornire (notat cu litera *S*) pînă la ieșire, fără a



A B

Două labirinte Porteus (A — nivelul de 3 ani; B — nivelul adult II).

ridica creionul și fără a se întoarce înapoi. Nu se ține seama de timpul de execuție. Se consideră eroare orice depășire a liniilor ce delimitează culoarul (la nivelul de 3 și 4 ani, unde sarcina se reduce la urmărirea unicului drum; aici trebuie însă multă atenție pentru a nu considera eroare alunecarea involuntară a creionului), sau pornirea pe un drum închis. În caz de greșeală, chiar dacă subiectul și-a corectat-o imediat, examinatorul se mulțumește să facă observația că pe acolo nu se poate ieși și dă un nou formular, pentru a se relua încercarea de la început, ceea ce atrage în mod indirect atenția subiectului că trebuie să fie mai atent. Numărul încercărilor este fixat pentru fiecare vîrstă. Nu se permite schițarea prealabilă a drumului prin mișcarea mîinii în aer. Dacă nu sînt rezolvate două nivele succesive nu se trece mai departe.

Cu excepția subiecților de 3 și 4 ani, examinarea începe întotdeauna cu nivelul de 5 ani. Se consideră vîrsta de 4 ani ca vîrstă de bază și se adaugă cîte un an pentru fiecare nivel rezolvat de la prima încercare, sau cîte o jumătate de an pentru fiecare nivel rezolvat la a doua încercare, pentru testele pînă la 11 ani. Dacă se rezolvă și testele de la 12 și 14 ani se acordă valori gradate, în funcție de numărul încercărilor necesare pînă la succes; de exemplu, dacă acesta a fost atins după 2 încercări, se acordă 5 ani, iar dacă au fost necesare 8 încercări, se acordă 1 an.

S. D. Porteus apreciază că testul pune în lumină capacitatea subiectului de a-și planifica activitatea, prudența și „vivacitatea" sa mintală într-o situație nouă, concretă. Din această cauză o probă de labirint luată izolat nu are o valoare diagnostică, este necesară rezolvarea probelor într-o anumită succesiune pentru că numai astfel se poate urmări măsura în care subiectul este capabil să învețe din erorile anterioare, să profite de exercițiu și să-și readapteze metoda de lucru.

Pentru Porteus metoda sa nu constituie o scară de inteligență generală și, în consecință, nu poate înlocui un test de inteligență de tip Binet, dar este un bun supliment al acestuia.

Rezolvarea labirintelor nu este dependentă numai de aptitudinile mintale, ci și de unele particularități tempera-

mentale, cum ar fi: impulsivitatea, iritabilitatea etc. Din acest motiv testul de labirinte ar fi un bun predictor pentru adaptabilitatea socială. Din cercetările lui Porteus și ale altor psihologi a reieșit că între adaptabilitatea socială (apreciată de mai mulți evaluatori, care urmăriseră pe subiecți timp de 5—20 de ani) și rezultatele la testul de labirinte a fost o corelație de 0,68 pentru băieți și 0,76 pentru fete[1]; corelațiile adaptării cu scara Binet au fost, la cele două grupe de subiecți, de 0,64 și respectiv 0,69.

Validitatea testului Porteus, ca predictor al adaptabilității sociale, este cu atît mai mare cu cît subiecții se apropie mai mult de gradul debilității mintale. Există însă cazuri individuale în care apar mari discrepanțe. Referindu-se la astfel de situații autorul scrie: „Nici un test nu este infailibil. O cotă la un test reprezintă doar un eșantion de reacție, sau o secțiune transversală în comportamentul individului" [238, p. 10]. De exemplu, unele persoane foarte egocentrice au dificultăți de adaptare, dar fiind înzestrate cu multă vivacitate mintală rezolvă cu ușurință proba; de asemenea, unii delincvenți sînt capabili de prudență în situația de examen, dar nu și în activitatea cotidiană, de durată. În general insuccesul la test are o mai mare valoare diagnostică decît succesul.

Testul de labirint prezintă anumite avantaje: poate fi aplicat, atunci cînd este nevoie, fără nici o instrucție verbală, demonstrîndu-se acțiunea cerută pe niște labirinte mai simple; timpul necesar examinării nu este prea lung (10—30 de minute), iar proba este atractivă pentru subiecți. În timpul execuției se pot face observații asupra comportamentului (capacitatea de concentrare, reacția față de insucces etc.). Se pare, de asemenea, că rezolvarea labirintelor este foarte sensibilă la traumele cerebrale care n-au fost puse în evidență prin alte teste.

Rezolvarea labirintelor Porteus este mai puțin influențată de condițiile social-educative ale subiecților decît alte teste, dar aceste influențe nu sînt total excluse. De exemplu, în cercetările efectuate cu aborigeni din diferite părți ale globului, lipsiți de contact cu civilizația urbană, s-au obținut

[1] Băieții între 6 și 12 ani obțin la Porteus rezultate mai bune decît fetele.

mari variații ale cotelor. Este probabil că anumite condiții debilitante ale organismului (boli, hrana inadecvată) sînt răspunzătoare în mare măsură de aceste variații.

S-a elaborat și un test labirint — al lui Elithorn —, care poate fi aplicat în grup, servind în diagnosticul leziunilor cerebrale ale lobilor frontali și temporali. Testul constă dintr-o serie de gratii dispuse într-un cadru triunghiular, cu buline la intersecții. Subiectului i se cere să tragă un drum de-a lungul liniilor în așa fel încît să treacă prin cît mai multe buline posibile, fără să se întoarcă spre punctul de plecare, așezat la baza figurii; în cadrul seriei sarcina devine din ce în ce mai complexă.

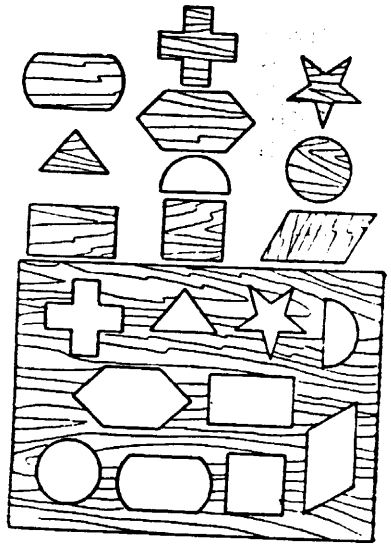
SCARA PINTNER-PATERSON

R. Pintner și D. G. Paterson încep în 1914 să standardizeze o scară de performanță, în care înglobează — într-o formă mai mult sau mai puțin modificată — testele altor autori, ce erau utilizate, în mod izolat, ca o completare a scărilor verbale, sau în locul acestora (în examinarea imigranților, a copiilor muți etc.). La rîndul lor testele elaborate de Pintner și Paterson, ca și cele modificate de ei, au fost preluate ulterior de alți autori, în compoziția unor scări de performanță, sau a unora predominant verbale, astfel încît gama probelor de performanță cunoscute astăzi nu este prea extinsă.

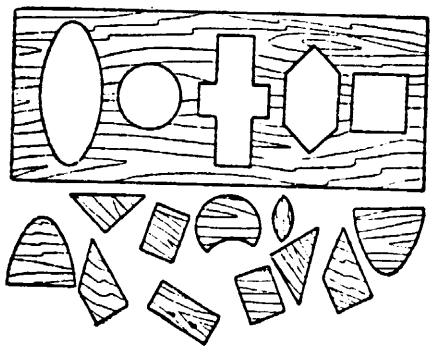
În elaborarea metodei s-a urmărit principiul eterogenității probelor. În plus, concepînd inteligența ca fiind capacitatea de adaptare la situații relativ noi, autorii încearcă să folosească materiale în legătură cu care subiecții să nu dispună de o experiență prealabilă. În fine, testele au fost selectionate în funcție de un al treilea criteriu: să dea posibilitatea omiterii totale a instrucției verbale, să fie „explicative prin ele însele". Prezentarea fără instrucție verbală se face însă numai în cazul copiilor surzi, sau al celor ce nu cunosc limba examinatorului; pentru un auzitor o astfel de situație ar părea nenaturală și din această cauză în manual se indică instrucțiile respective.

Cotarea se face la unele probe înregistrîndu-se numărul de mișcări prin care s-a ajuns la rezolvare, sau numărul de erori, la altele prin stabilirea timpului de execuție (se acordă

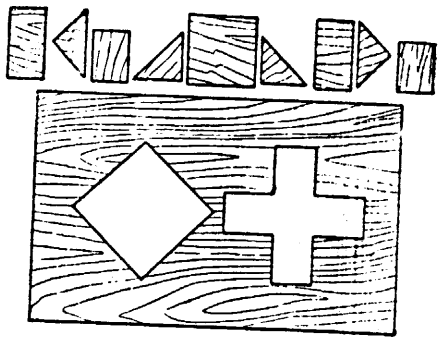
Planşeta „lapa şi minzul"



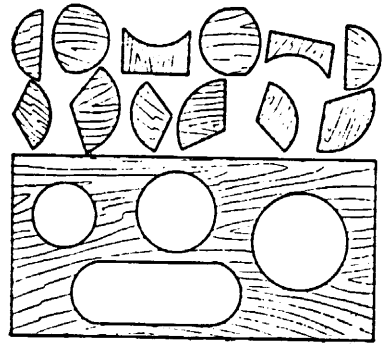
Planşeta Seguin



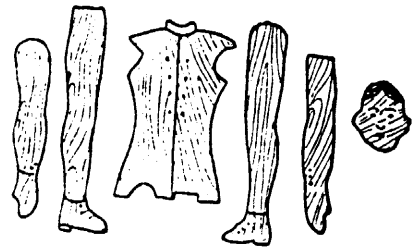
Planşeta cu 5 figuri



Planşeta cu două figuri

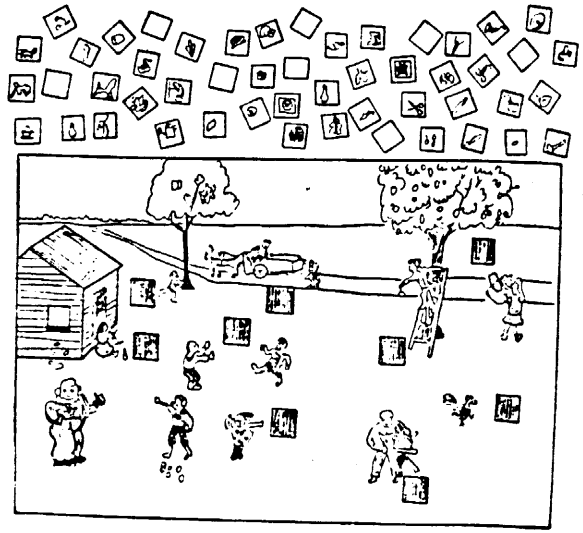


Testul cazuist



Testul manechin

Testul profil



Testul „completare de imagini"" (Healy)

un timp limitat); alteori se iau în considerare, în mod simultan, două criterii, ceea ce necesită deprinderi bine formate la examinator.

Scara Pintner-Paterson conține 15 teste: Planșa ilustrată „Iapa și mînzul" (o modificare a probei create de Healy); Planșa de încastrare a lui Seguin (adaptarea făcută de către Twitmeyer după planșa Goddard, sau planșa Goddard); Planșa cu 5 figuri (creată de Paterson); Planșa cu 2 figuri (creată de Pintner); Testul cazuist[1] (o copie a unui test creat de Knox); Testul triunghi (creat de Gwin); Testul diagonal (creat de Kempf); Testul Healy de construcție A (creat de Healy și Fernald); Testul manechin (creat de Pintner); Testul profil (elaborat de Knox și Kempf); Testul vapor (creat de Glueck); Testul de completare de imagini (al lui Healy); Testul de substituție (creat de Woodworth și Wells); Planșa de adaptare (creată de Goddard); Testul cuburi (creat de Knox și modificat de Pintner, în care subiectul trebuie să reproducă atingerile a patru cuburi, în succesiunea demonstrată de examinator). Se recomandă ca testele să fie aplicate în ordinea amintită.

Etalonarea scării s-a făcut pe ani mintali — de la 4 la 15 ani —, considerîndu-se că un anumit criteriu este specific vîrstei la care este întîlnit la 75% dintre copii. O scară etalonată pe vîrste mintale cere însă — pentru a fi bună — un număr mare de probe. Autorii încearcă să soluționeze această dificultate, fără a ajunge la o lungire excesivă a timpului de examinare. A doua metodă de etalonare a fost aceea a vîrstei mintale mediane, în care se dau rezultatele mediane (în timp, număr de mișcări, număr de erori), pentru fiecare an și pentru fiecare test. Inteligența subiectului este calculată, în acest caz, prin stabilirea medianei vîrstelor mintale în care s-a încadrat la toate testele. Metoda are avantajul că permite să se stabilească în mod rapid dacă există sau nu o anumită uniformitate a nivelului de rezolvare a diferitelor probe. Scara este de asemenea etalonată pe puncte. Spre deosebire de Yerkes și Bridges, care au fixat în mod arbitrar numărul de puncte acordat pentru fiecare nivel de rezolvare, Pintner și Paterson încearcă să stabilească anumite criterii în funcție de capacitatea discriminativă a testului și de gradul de dificultate a lui. În fine, etalonarea s-a făcut și pe baza metodei centilelor, care implică supoziția că indivizii se distribuie după o curbă normală sub

[1] Numit astfel pentru că în combinarea pieselor se cere o mare finețe de discriminare.

aspectul tuturor capacităților psihice. Autorii sînt de părere că această din urmă metodă este cea mai bună pentru practicieni deoarece permite o mai fină diferențiere și o mai corectă comparare a persoanei examinate cu indivizii de aceeași etate. Singurul dezavantaj al acestei metode de etalonare constă în faptul că presupune un foarte mare număr de subiecți neselecționați, pentru fiecare nivel de vîrstă.

Deși scara Pintner-Paterson a fost una din cele mai amplu prelucrate și mai frecvent utilizate (în cadrul testelor de performanță), autorii ei sînt de părere că orice încercare de a considera o metodă perfectă nu face decît să frîneze dezvoltarea ei ulterioară. Ei recomandă examinatorului să manifeste multă prudență în interpretarea rezultatului [233, p. 212].

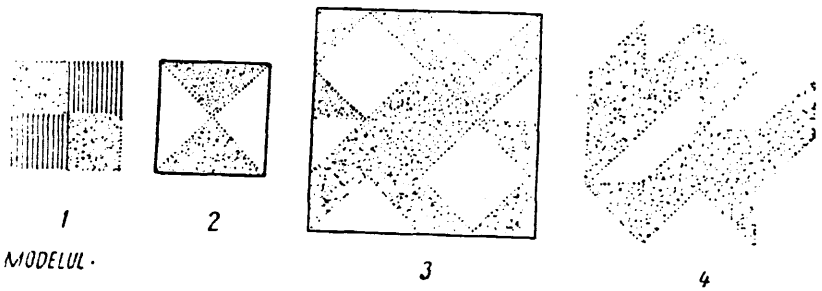
Între deficiențele scării Pintner-Paterson se amintesc următoarele: unii subiecți (mai ales cei din mediul rural) s-au dovedit dezavantajați de cerința de a realiza anumite probe în timp limitat. Fidelitatea scării este nesatisfăcătoare [79, p. 208]. Deși se oferă norme pînă la nivelul de 15 ani, la unele probe plafonarea apare cu mult mai jos, astfel încît scara este inadecvată în examinarea copiilor normali și mai ales a celor superior dotați peste vîrsta de 12 ani [4, p. 242]. Corelația cu rezultatele la scara *S-B* este scăzută, dacă se utilizează grupe de vîrstă omogene [4, p. 244].

Scara Pintner-Paterson a fost experimentată, începînd din 1945, în cadrul Institutului de Psihologie din Cluj. S-a constatat că este utilă o reducere a ei la un număr de 9 probe (omițîndu-se următoarele teste: triunghi, diagonal, de construcție, vapor, de substituție, de adaptare); s-a operat cu etalonarea pe vîrste mintale [229].

TESTUL DESENULUI DIN BLOCURI (CUBURILE KOHS) ȘI VARIANTELE SALE

Metoda originală, prezentată pentru prima dată de S. C. Kohs în 1920 [158], constă în reproducerea a 17 modele-mozaic desenate pe cîte un cartonaș, folosind cuburi colorate; patru fețe ale acestora aveau o singură culoare (roșie,

albastră, albă, galbenă), iar două fețe aveau două culori, despărțite în diagonală (albastru-galben, roșu-alb). Dificultatea crescîndă a celor 17 probe era determinată de numărul cuburilor necesare pentru reproducerea unui model (de la 4 la 16), de trecerea de la modele realizabile prin combinarea unor suprafețe într-o singură culoare la altele la care erau incluse suprafețele bicolore, de creșterea disimetriei modelelor, de trecerea de la modele în poziție orizontală la altele în poziție oblică, de eliminarea pătratului care diferenția limitele modelului de fond etc. Erau oferite norme — în puncte corespunzătoare vîrstelor mintale — pentru 5—16 ani.



Modelele originale pentru desenele cu cuburi Kohs

Testul în forma sa originală nu s-a impus însă în practică [153; 311], din multiple cauze: timpul de aplicare era prea lung (aproximativ o oră); scara era prea dificilă la limita sa inferioară, mai ales datorită faptului că modelele erau prezentate la o scară redusă în raport cu dimensiunea construcției obținute din blocuri. Cea mai mare dificultate rezulta însă din modul de cotare, în care se ținea seama — în afară de nivelul de dificultate al modelului la care subiectul a ajuns cu rezolvarea — de timpul de execuție (exista un timp limită) și de numărul de mișcări (se considera o mișcare orice modificare distinctă a poziției cubului ținut în mînă); nu numai că era dificil să se stabilească în mod precis numărul de mișcări, dar unii subiecți erau deranjați de urmărirea atît de atentă a acțiunii lor, iar examinatorul era împiedicat să realizeze alte observații asupra conduitei lor

generale (caracterul organizat sau haotic al activității, premeditarea sau impetuozitatea, perseverența sau descurajarea etc.).

Testul a dobîndit o mai largă circulație după ce a fost simplificat de alți autori. F. N. Maxfield, de exemplu, în locul modelelor bidimensionale prezintă 5 modele construite din cîte 4 blocuri pe care subiectul le reproduce (pe ultimele două din memorie, după o expunere de 10 secunde). Această variantă este etalonată de R. B. Hutt. Un alt autor, G. H. Kent, reduce numărul modelelor la 12 (dintre care patru, mai ușoare, sînt introduse la început, iar celelalte sînt preluate în majoritate de la Kohs). În cotare se ține seama numai de timp, nu pentru că acesta ar fi aspectul cel mai important, ci singurul cotabil în mod precis și obiectiv. Testul devine însă un instrument cu o anumită faimă numai după ce a fost încadrat în scara lui G. Arthur și mai ales în cea a lui Wechsler.

Un nou impuls pentru utilizarea acestui test în clinică este dat de includerea lui de către K. Goldstein și M. Scheerer într-o serie de 5 teste (dintre care trei sînt de sortare), în scopul studierii „conduitei abstracte". În cazul cînd subiectul nu reușește desenul pe baza modelului inițial, i se oferă o serie de ajutoare care fac sarcina din ce în ce mai concretă: dimensiunea modelului se apropie de cea a construcției; se indică pe model limitele de demarcație a cuburilor; modelul este prezentat construit din cuburi ușor distanțate și, în fine, se dau trei construcții din cuburi, subiectul trebuind doar să o indice pe cea identică cu modelul. Seria modelelor este compusă din 12 figuri (modelul de încercare și primele 9 figuri din seria Kohs, dar într-o ordine modificată, și alte două adăugate, foarte simple). În cotare se ia în considerare gradul de concretizare de care are nevoie subiectul pentru a reuși; se urmărește de asemenea capacitatea de a utiliza experiența acumulată, prin faptul că se revine la modelul inițial, după ce subiectul a ajuns la reușită pe baza ajutoarelor concrete. Acest ultim aspect ar fi distinctiv pentru afazici, care, spre deosebire de debilii mintal, nu realizează un transfer al cunoștințelor.

N. Galifret-Granjon și H. Santucci continuă direcția dată de Goldstein și anume introducerea ajutoarelor concrete

gradate. Autoarele reduc numărul modelelor la primele 10 din seria Goldstein (realizabile cu cîte 4 cuburi) și elimină ultimul ajutor concret (care s-a dovedit inutil la copiii normali).

În general s-a considerat că retestarea cu cuburile Kohs nu se poate face decît după un interval suficient de lung, deoarece se observă o oarecare învățare. În cazul sistemului ajutoarelor concrete retestarea devine aproape imposibilă.

Scopul lui Kohs a fost de a crea un test de inteligență din care să se poată elimina complet — atunci cînd este necesar — instrucția verbală, care este înlocuită cu indicații mimice și pantomimice.

Problemei dacă testul măsoară într-adevăr inteligența, Kohs încearcă să-i răspundă bazîndu-se pe analiza făcută de Binet și Simon probei lor intitulate „jocul de răbdare în două bucăți" [30, p. 18], probă care implică menținerea constantă a scopului ce trebuie atins, încercarea diferitelor combinații sub influența acestei idei directoare, aprecierea combinației finale prin raportarea la model, adică aspecte necesare și în testul desenelor din blocuri. Dacă inteligența implică — scrie Kohs — analiză, combinare, comparare, deliberare, completare, discriminare, judecată, criticism și decizie, atunci testul desenelor din blocuri face apel la inteligență [158, p. 370].

Autorul a obținut o corelație de 0,81 între *EM* stabilită cu *S-B* și cu metoda sa proprie în cazul unor elevi normali, și de 0,67 în cazul unor debili mintal. Alți autori care au luat în considerare CI calculat pe baza rezultatelor la cele două teste au obținut 0,58 la normali și 0,67 la debilii mintal [141, p. 302]. Aprecierile făcute de profesori asupra inteligenței elevilor au corelat mai mult cu rezultatele la scara Binet decît cu cele la testul Kohs, prin faptul că rezolvarea acestuia din urmă este mai puțin influențată de activitatea școlară, are mai puține elemente comune cu ea.

Testul Kohs nu realizează însă o suficientă demarcație a grupelor de vîrstă [53, p. 181]; la toate nivelurile apar cazuri individuale care se abat în mod simțitor de la normele vîrstei respective [153]. S-a conchis că testul Kohs nu este numai un test de dezvoltare, că el cuprinde elemente de aptitudini speciale. În mod indiscutabil în rezolvarea testu-

lui Kohs (în toate variantele sale) este inclusă aptitudinea perceptiv-spațială. Din această cauză nereușita la test nu poate constitui o dovadă a deficienței mintale; ea poate fi determinată de deficiențe specifice: întîrziere în lateralizare, apraxie constructivă etc. Uneori se întîlnesc diferențe mari între CI obținut cu Kohs și cu *B-S*.

Pe baza unei încercări de reetalonare a testului Kohs (luîndu-se drept element de comparare etalonarea testului în scara Arthur), J. Simon [278] formulează ipoteza că testul nu măsoară aceleași procese la diferite vîrste, că însăși inteligența nu se manifestă în același mod la toate vîrstele. Testul Kohs măsoară inteligența practică la vîrstele la care rezolvarea se bazează pe un proces de încercare și eroare, cînd rezolvarea se încadrează într-o „conduită concretă" — după terminologia lui Goldstein și Scheerer. Începînd însă de pe la 10 ani intervine o analiză mintală a figurii, o reprezentare a structurii sale, o conceptualizare a situației, adică o „conduită abstractă".

Testul Kohs este considerat util în special în cazurile de limită, rezolvarea lui fiind în mai mică măsură influențată de oportunitățile educaționale decît cea a unui test de tip Binet, compararea cu rezultatele acestuia avînd însă o deosebită valoare diagnostică. Nu numai că proba Kohs este ușor acceptată chiar și de subiecții cu care examinatorul stabilește cu dificultate contactul, dar servește ca o bună pregătire și pentru aplicarea altor teste. În timpul examinării se pot face observații asupra a numeroase aspecte semnificative atît pentru procesele intelectuale, cît și pentru personalitate; de exemplu, incapacitatea de a aprecia numărul de blocuri necesare construirii figurii, menținerea unui mod de combinare și după eșec, renunțarea la rezolvare, sînt considerate indicii ale unei rigidități [Goldner; după 79, p. 559]. În mod special servește testul Kohs în examenul copiilor ce prezintă tulburări în activități unde structurarea perceptiv-spațială are un rol important (de exemplu în cazul copiilor cu tulburări de citit și scris). În adaptarea lui Goldstein-Scheerer testul s-a dovedit sensibil pentru detectarea afecțiunilor cerebrale organice [204, p. 64].

Din cercetarea efectuată de V. Preda [241], cu 280 de elevi întîrziați mintal și 280 elevi ai școlii generale, cărora

li s-a aplicat testul Kohs-Goldstein adaptat de Galifret-Granjon și Santucci, reiese că acesta poate fi util în trierea elevilor pentru școlile ajutătoare, mai ales în clasele mici. Atunci cînd compararea rezultatelor a fost făcută pe vîrste cronologice nu s-a întîlnit la nici un nivel suprapunerea dispersiei în jurul medianei. Cînd compararea s-a făcut pe clase școlare s-a obținut o ușoară suprapunere numai începînd de la clasa a IV-a.

Testul Kohs, poate chiar mai mult decît un test predominant verbal, nu poate fi privit ca o metodă pentru care este suficient să se cunoască instrucțiunile de aplicare și de cotare. Rezultatele obținute cu ajutorul său implică în mare măsură un simț clinic.

Există date care indică faptul că ar fi necesare etaloane diferite pentru băieți și pentru fete [278].

Testul Ohwaki-Kohs constituie o adaptare pentru subiecții orbi, culorile de pe suprafețele cuburilor fiind înlocuite cu diferite materiale ce pot fi diferențiate pe cale tactilă; modelele au mărimea suprafeței identică cu cea obținută prin construcția cu blocuri.

SCARA DE PERFORMANȚĂ PE PUNCTE ARTHUR

Această scară, valabilă de la 4,6 la 15 ani, a apărut în 1925 (cu forma I și II, cea din urmă aplicabilă în caz de reexaminare), iar într-o prelucrare mai recentă (în care instrucțiunile verbale sînt reduse la minimum) în 1947. După cum se vede din tabelul de mai jos, cele mai multe probe au fost preluate din scara Pintner-Paterson, iar una este cu totul originală și anume „testul șablon G. Arthur"[1], în care subiectul trebuie să reproducă modele suprapunînd cartoane (șabloane) diferit colorate, în fiecare din acestea fiind secționată cîte o figură. Probele sînt cu atît mai dificile cu cît realizarea figurii din model necesită suprapunerea mai multor șabloane; ele au fost selecționate pe baza criteriului valorii discriminative între niveluri de vîrstă succesive.

[1] Stencil Design Test.

Avantajul față de scara Pintner-Paterson constă în faptul că toate probele constitutive ale scării au fost etalonate pe același colectiv de subiecți.

Cotele brute sînt transformate în puncte, iar suma acestora în *EM*. Deoarece s-a făcut o etalonare pe vîrste mintale nu numai pentru scara în ansamblu, ci și pentru unele teste separate, acestea pot fi aplicate, în caz de criză de timp, în mod izolat. Dăm mai jos probele constitutive ale celor trei forme.

I	II	Revizia 1947
Cuburile Knox	Idem	Idem (ușor modificate)
Planșa Seguin	Idem	Idem
Completare de imagini (Healy I)	Idem (Healy II)[1]	Idem (Healy II)
Planșa cu două figuri	Planșa cu 5 figuri	—
Testul cazuist	Testul triunghi	—
Manechinul; profilul	—	—
Iapa și mînzul	Vaporul	Idem
Labirintele Porteus	Idem	Testul șablon
Cuburile Kohs	Idem	

Tabelul 1. Probele constitutive ale testului de performanță Grace Arthur.

Pe lîngă avantajul că poate fi aplicată subiecților cu dificultăți de limbaj, că este ușor acceptată de copii, scara de performanță Arthur are și anumite inconveniente: factorul spațial saturează puternic unele probe, în altele este implicată motricitatea; în plus, la planșa Healy instabilitatea, lipsa de atenție, pot masca un nivel intelectual normal.

Între rezultatele la scara Arthur și Kuhlmann, sau Stanford-Binet, s-au obținut corelații de la 0,50 la 0,80. Unii clinicieni sînt de părere că raportarea rezultatelor unui subiect la scara Arthur și la *S-B* ar avea valoare diagnostică sub aspectul adaptării sociale și emoționale, ceea ce însă A. Anastasi consideră că nu este suficient dovedit și că ar trebui să se țină seama de influențele educaționale [4, p. 247]. Aplicîndu-se scara Arthur și *S-B* la copii normali și la defi-

[1] În timp ce în planșa Healy I există o singură scenă (vezi pag. 217, dreapta jos), în planșa Healy II sînt reprezentate 11 secvențe succesive ale unei activități uzuale (plecarea și revenirea de la școală), în fiecare din ele existînd o singură lacună.

cienți mintal s-a constatat că testul Healy II și testul șablon au fost etalonate la un nivel prea ridicat.

Concluzii în legătură cu valoarea și cu limitele testelor neverbale și de performanță. S-a crezut că unul din avantajele testelor cuprinse în această categorie ar fi independența lor de factorii culturali ce au acționat în ontogeneză asupra subiecților. Chiar dacă influența acestor factori este mai mică decît în cazul testelor verbale, ea este totuși prezentă. Examinarea de către psihologii egipteni a copiilor unor populații ce trăiau la marginea deșertului a dus la constatarea că ei obțineau rezultate mai slabe la testele de performanță, cu excepția unor mozaicuri colorate (de tipul Kohs) unde depășeau pe copiii europeni; explicația acestei din urmă constatări rezidă în faptul că în ceremoniile respectivelor populații se acorda o mare semnificație culorilor [după A. Anastasi].

Testele numite neverbale și de performanță sînt utilizabile în cazul persoanelor lipsite de limbaj, dar aceasta nu înseamnă că subiecții vorbitori nu recurg la limbajul intern. Pe plan mintal materialele și relațiile dintre ele sînt traduse în simboluri, în noțiuni. Singura caracteristică este că rezolvarea lor se poate face fără intervenția nemijlocită a limbajului oral sau scris. Cît privește înlocuirea instrucției verbale prin pantomimică și mimică, aceasta nu este la fel de eficientă. Unele din testele Pintner-Paterson sînt „autocorective" (în sensul că subiectul își dă seama că nu a ajuns la soluție), din această cauză sarcina este mai ușor înțeleasă decît la cuburile Knox [153, p. 595].

Testele neverbale și de performanță nu le pot înlocui pe cele verbale; numai combinate ele oferă o imagine valabilă asupra posibilităților și a deficiențelor intelectuale ale unei persoane, pentru că cele două tipuri de teste sînt predictive în funcție de criterii diferite. Astfel, testele de performanță sînt, în general, mai puțin predictive pentru reușita școlară decît cele de tip Binet-Simon. S-a urmărit, de exemplu, corelația între mai multe teste de performanță și între acestea și rezultatele la teste de cunoștințe. S-a constatat o corelație semnificativă între reușita la testele de performanță, dar această reușită nu era predictivă pentru cea școlară, cu excepția aritmeticii [54].

O discrepanță mare între rezultatele la un test de inteligență predominant verbal și la un test de performanță este simptomatică; de exemplu, dacă primele sînt mult mai slabe decît cele din urmă, se poate suspecta o deficiență a influențelor culturale la un subiect cu posibilități intelectuale normale.

Rezolvarea testelor de performanță este în mai mare măsură supusă factorilor întîmplători, din această cauză ele au o fidelitate (și în consecință o validitate) mai redusă decît testele verbale. În plus, rolul practicii este mai mare decît la testele verbale.

Procesele psihice implicate în rezolvarea testelor de performanță sînt mai specifice și mai puțin variate decît în cazul testelor verbale; în ele participă, în primul rînd, precizia și viteza percepției, reprezentarea spațială, capacitatea de analiză și sinteză a unei structuri spațiale, memoria vizuală, viteza mișcărilor, coordonarea vizual-motrică. Scările de performanță, cu excepția uneia din cele mai recente (Scara de performanță internațională Leiter, din 1948), includ în foarte mică măsură, sau de loc, operația de abstractizare. Din această cauză ele au o corelație nu prea mare cu scările verbale și sînt nediferențiatoare la nivelele superioare de inteligență.

A. Anastasi consideră că progresul în domeniul elaborării și perfecționării testelor de performanță a fost relativ încet și că ele s-au găsit întotdeauna la un nivel inferior testelor verbale existente în perioada respectivă de evoluție a metodelor standardizate de psihodiagnostic [5, p. 238].

TESTELE DE INTELIGENȚĂ DE GRUP

În general se consideră că testele de inteligență individuale sînt superioare celor de grup, deoarece oferă condiții pentru observarea unor aspecte psihice nedetectabile din

cotele brute (ușurința de adaptare la anumite tipuri de probe, metoda de lucru, mai ales în testele de performanță, efortul depus în activitate etc.). În aplicarea individuală se pot, de asemenea, observa și elimina factorii perturbanți, condițiile de examinare fiind controlabile în mai mare măsură. În scopuri clinice testele individuale sînt în mod indiscutabil superioare; prin ele se ajunge la o imagine mai nuanțată a subiectului, datele cantitative oferite de test fiind completate cu analize calitative. Utilizarea testelor individuale necesită însă mult timp, deprinderi complexe și cultură psihologică mai vastă a examinatorului decît testele de grup.

Cu toate acestea nu lipsesc nici argumentele în legătură cu anumite avantaje ale testelor de grup [22]. Pentru unii subiecți (mai ales pentru cei care sînt puțin familiarizați cu testele), situația de examen în grup este mai puțin inhibantă decît contactul nemijlocit cu psihologul. În plus, activitatea în grup exercită uneori o influență pozitivă, prin fenomenul numit de Allport „facilitarea socială", care eventual contrabalansează efectele negative ale prezenței unei mulțimi, în primul rînd distragerea atenției. Mai trebuie amintit și faptul că numărul subiecților cuprinși în grupele de etalonare a fost la unele din teste de ordinul sutelor de mii (în comparație cu testele individuale, în care în cel mai bun caz se folosesc cîteva mii de persoane). Testele de grup pot fi aplicate și de persoane cu o redusă pregătire psihologică, ele fiind extrem de standardizate (ne referim aici la aplicări, nu la interpretarea rezultatelor). Uneori instrucțiunile sînt înregistrate pe bandă de magnetofon, iar la unele teste de grup foile de răspuns sînt de așa natură încît permit o cotare cu ajutorul mașinilor.

Testele de inteligență de grup au cunoscut o largă răspîndire în primele decenii după apariția scării Binet-Simon. Pe fondul marelui optimism în legătură cu posibilitatea stabilirii obiective a nivelului intelectual și al concepției că pe baza acestuia s-ar putea face o orientare școlară timpurie, s-au creat teste pentru diferite perioade de vîrstă și de școlarizare. Alte sectoare în care testele de inteligență de grup au avut o largă aplicare au fost: selecția personalului în industrie și a recruților pentru diferitele servicii ale armatei.

Iată cîteva din prototipurile acestei categorii de metode: testul Pintner-Cunningham, pentru grădiniță și clasele I—III; testele Pressey pentru clasele I—II; scara Primer; scările Otis; testele Haggerty; testele de grup, de abilitate mintală, ale lui Terman; Testele Naționale de Inteligență, elaborate de către Haggerty, Terman, Thorndike, Whipple și Yerkes; scările Kuhlmann-Anderson. Între anii 1935 și 1945 Institutul de Psihologie din Cluj elaborează mai multe teste (formele *A—D*), verbale și neverbale, aplicabile de la copiii de 4 ani la adulți. Dintre testele mai recente amintim pe cel cunoscut sub inițialele AGCT[1], care a fost aplicat la aproximativ 10 milioane de persoane (ceea ce reprezintă una din cele mai vaste examinări ale inteligenței cu o metodă standardizată), testul de maturitate mintală California (ultima ediție e din 1957), testul Otiss-Lennon (1967) aplicabil începînd de la clasa a IV-a.

Treptat s-a conturat însă ideea că testele de grup sînt utile numai în scopul unei prime depistări, în populații largi, a persoanelor cu deficiență mintală sau cu un nivel intelectual incompatibil cu anumite forme de activitate. Diagnosticul final necesită un examen individual, completat cu date și cu observații în condiții naturale de activitate.

Testele de grup au o largă aplicare în cercetările de psihologie, psihologie pedagogică, sociologie — atunci cînd se operează cu rezultatele medii, obținute de la eșantioane voluminoase — prin care se urmărește influența anumitor factori de mediu asupra nivelului intelectual, eficiența unor metode educative, a unor condiții de învățămînt etc.

Testele de grup — în special cele pentru vîrstele mici — pot avea un conținut figurativ, rezolvarea lor făcîndu-se fără intervenția nemijlocită a limbajului oral sau scris. Alte teste de grup au un conținut verbal; într-un astfel de caz însă viteza și nivelul deprinderilor de citire influențează cotele finale [91]; de exemplu, fidelitatea testelor de grup cu conținut verbal este mai mică la clasa I, cînd deprinderile de citire nu sînt consolidate, decît la clasele mari. Majoritatea testelor de grup sînt însă compuse, conținînd atît material intuitiv, cît și material verbal. Existența unor forme paralele contribuie la ridicarea fidelității rezultatelor.

Materialul poate fi prezentat sub forma unor întrebări deschise, cu răspuns liber, sau sub forma unora cu alegere

[1] Army General Classification Test, creat în timpul celui de-al doilea război mondial.

multiplă (subiectul subliniază sau indică numărul de ordine al răspunsului pe care-l consideră corect).

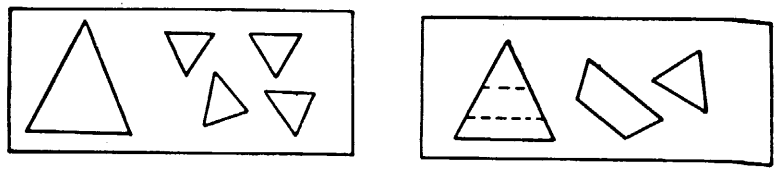
Probele sînt grupate pe subteste, în ordinea dificultății crescînde. Deoarece există pericolul ca subiectul să se oprească prea mult timp, în mod inutil, asupra unor probe dificile, inaccesibile lui, din cadrul unui subtest, se utilizează și un alt aranjament, în care se dă cîte o probă, sau cîte un grup de 5 probe, din fiecare subtest, după care se trece la a doua tranșe, de dificultate crescîndă ș.a.m.d. (este ceea ce se numește un sistem spiralat).

Testele de inteligență de grup nu pot fi aplicate înainte de vîrsta de 6—7 ani, deoarece copiii nu sînt capabili să-și organizeze activitatea conform instrucțiunilor. Chiar la aceste vîrste examinarea se face în grupe restrînse, sub supravegherea a cel puțin doi psihologi, care urmăresc încadrarea copiilor în sarcină. Instrucțiunile se dau oral și, în general, pentru fiecare tip de probe se prezintă un preexercițiu.

Ca și în scara Binet-Simon, cele mai multe teste de inteligență de grup, îndeosebi cele mai vechi, au fost alcătuite pe baza principiului combinării unor probe variate, rezultatele de ansamblu constituind măsura inteligenței.

În compoziția testelor neverbale, pentru vîrstele mici, se includ probe de observare (de exemplu, se cere să se indice, între mai multe imagini, pe cele care reprezintă obiecte și animale care zboară), de apreciere estetică (să se arate care dintre imaginile unei case, ale unui copil etc. sînt mai frumoase), de identificare a unor obiecte asociate (din imagini diferite copilul trebuie să aleagă pe acelea care reprezintă obiecte pe care le „folosește mama cînd coase"), de discriminare a mărimii (copilul indică, din obiectele de îmbrăcăminte desenate în trei mărimi diferite, garnitura potrivită păpușii reprezentate la marginea rîndului), probe de percepere a întregului și a părților (se prezintă, în desen liniar, o scenă complexă, iar alături, într-o ordine neregulată, segmentele ei; copilul notează toate segmentele care intră în compoziția întregului); de lacune (alege dintre mai multe imagini fragmentul care lipsește din figura prezentată).

Pentru vîrstele mai mari se includ probe asemănătoare cu unele teste verbale, neverbale sau de performanță utilizate în cadrul testelor individuale, dar într-o formă modi-

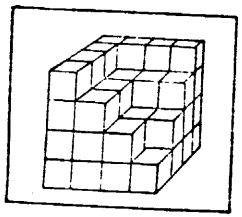


Testul de construcții geometrice (Paper Form Board)

ficată. De exemplu, în loc să se dea piese ce trebuie asamblate sau imagini separate pentru a fi înseriate, se prezintă imagini în care segmentele sînt aranjate în mod dezordonat, iar subiectul notează numerele care reprezintă secvența pe care o consideră corectă. De asemenea, planșeta cu figuri este înlocuită prin desene (la marginea rîndului apare o figură geometrică, copilul trebuind să arate care segmente sînt necesare pentru a o completa) (vezi figura de mai sus). Stabilirea asemănărilor și a deosebirilor de asemenea apare cu un material figurativ și poate să se refere la aspecte perceptive (se indică figura asemănătoare cu modelul, într-un șir de figuri cu multe detalii și cu diferențe mici), sau la operația de generalizare (se indică toate obiectele care fac parte din același grup sau cele care nu fac parte). Codul, numărarea blocurilor (vezi figura de la pag. 232), completarea seriilor numerice, indicarea secvenței corecte a cuvintelor, omiterea cuvîntului inadecvat seriei, sînt unele dintre cele mai frecvent utilizate teste de grup.

S-au găsit coeficienți de corelație destul de ridicați între testele verbale și cele neverbale pentru a se considera că în rezolvarea lor intră factori comuni. Dezvoltarea limbajului și a sistemului numeric contribuie la diferențierea mai fină a formelor, la elaborarea reprezentărilor generale, la organizarea experienței perceptive. Cu toate acestea cele două categorii de teste nu sînt echivalente și, în consecință, nu se pot înlocui. Din această cauză sînt preferabile testele de grup cu conținut figurativ și verbal, într-o dozare corectă.

În selecția testelor de grup s-au utilizat multiple criterii: creșterea cotelor de la o vîrstă la alta, rezultatele obținute



Testul „numărarea de blocuri"

de grupe contrastante (normali și întîrziați mintal), distribuția cotelor în curba normală, corelația fiecărui test cu ansamblul scării.

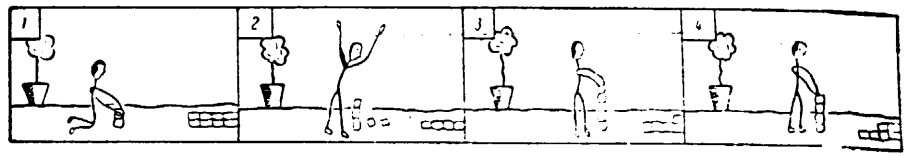
Sub influența lucrărilor lui Spearman, în elaborarea testelor de grup s-a adoptat și o linie diferită, aceea a unor scări omogene, prin care să se izoleze aspectul esențial al inteligenței și anume, factorul *g*. Se consideră că o astfel de funcție ar îndeplini probele care cer descoperirea unor principii pornind de la date de observație (reprezentative pentru această direcție sînt testele Raven).

În continuare vom analiza în detaliu numai trei dintre testele ce pot fi aplicate în grup și anume: testul Meili, pentru faptul că permite un diagnostic analitic, testul Raven și testul D 48.

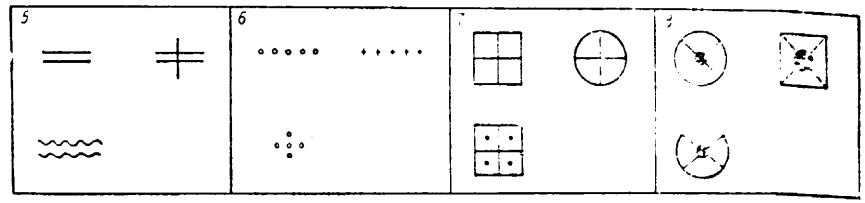
TESTUL ANALITIC DE INTELIGENȚĂ AL LUI MEILI (TAI)

Ideea de a elabora un test care să permită obținerea nu numai a unui nivel global, ci și a unui profil mintal diferențiat a fost tradusă în practică de către R. Meili (în 1928), înaintea apariției scării Wechsler. Testul — etalonat pe o populație elvețiană — a fost utilizat, începînd de la 11 ani, în special în scopul orientării școlare și profesionale; el a intrat într-o măsură mai mică în circuitul literaturii mondiale de specialitate.

TAI se compune din șase părți: a) *Serii de cifre*, construite după anumite reguli, pe care subiectul trebuie să le completeze, la sfîrșit, cu două numere. În realizarea seriilor s-a urmărit să nu intervină decît operațiile aritmetice simple (fără a se da combinații din tabla înmulțirii) și să se rămînă, în general, în limitele 1—50. Iată două din seriile mai dificile utilizate de Meili: 3 6 8 16 18 36...; 1 4 5 8 13 16...; b) *Serii de imagini*, care redau patru momente ale unei acțiuni, subiectul trebuind să noteze succesiunea corectă. Spre deosebire de alte teste de același gen, imaginea de început este așezată de autor pe primul loc și este numerotată ca atare, constituind termenul de comparare, sub aspectul detaliilor ce servesc desprinderii modificărilor ce au loc în timp (figura de deasupra); *c) Analogii de figuri* (majoritatea geometrice); subiectul completează perechea a doua, stabilind în prealabil relația din prima pereche (figura dedesubt); *d) Lacune în imagini*, care reprezintă de cele mai multe ori acțiuni ale unor oameni sau ale unor animale (majoritatea sînt luate de la Healy); *e) Combinarea* cît mai variată a unor figuri (linii drepte, unghiuri, curbe etc.) pentru a realiza desene structurate; *f) Construirea* a cît mai multor fraze folosind cele trei cuvinte date (în testul clasic al lui Masselon, preluat și de Binet, se cerea construirea unei singure fraze).

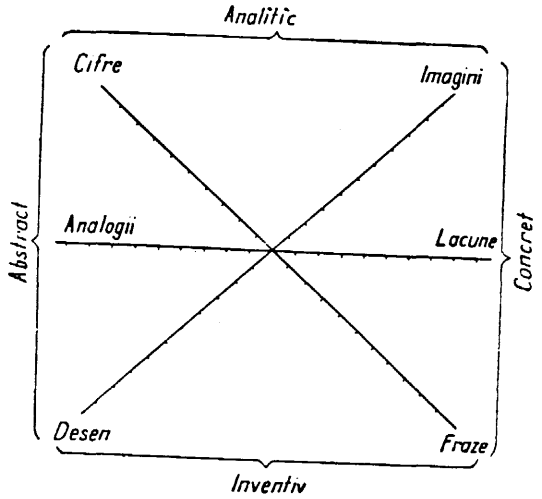


Testul de inteligență Meili (aranjarea de figuri)



Testul de inteligență Meili (analogii de figuri)

Rezultatele subiectului sînt exprimate într-un profil cu șase raze; pe fiecare din aceste raze se înscriu rezultatele la un test, exprimate în decile (folosindu-se gradațiile respective). Profilul ar indica gradul și modul cum se combină factorii componenți ai inteligenței, care după Meili nu s-ar reduce la cei doi indicați de Spearman, ci ar fi următorii: inventiv, analitic, abstract, concret și vizual. Testele care pun în evidență acești factori sînt indicate prin acoladele din figura de la pag. 234. Din multiplicitatea posibilităților de gradare (10^6), Meili desprinde 7 forme de profiluri tipice:



Graficul de inscriere a rezultatelor la testul de inteligență Meili

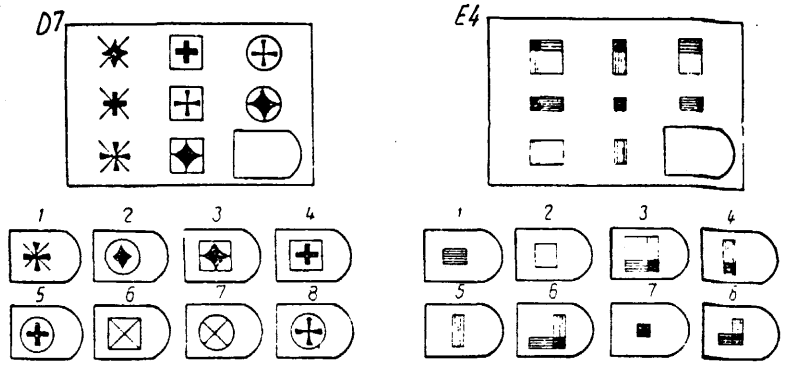
a) prezența egală a tuturor factorilor; *b*) preponderența factorului inventiv; *c*) preponderența factorului analitic; *d*) a celui abstract; *e*) a celui concret; *f*) profil caracterizat prin rezultate scăzute la imagini și la desene; *g*) la acest profil se observă o preponderență a factorului vizual, completarea seriilor de cifre și compunerea de fraze fiind slab reușite.

TAI are avantajul că este predominant neverbal și că nu face apel la cunoștințe școlare; L. Moor indică o bună corelație cu scara Terman.

MATRICELE PROGRESIVE RAVEN[1]

Testul standard constă din 5 serii (*A-E*) de cîte 12 matrice, fiecare din acestea fiind formată dintr-o figură sau o succesiune de figuri abstracte, trasate în culoare neagră pe fond alb; în colțul din dreapta jos lipsește un fragment, sau

[1] *Progressive Matrices (PM)* au fost publicate în 1933; ele au fost elaborate inițial de L. S. Penrose și I. C. Raven ca test pentru capacitatea desprinderii relațiilor.



Două exemple din Matricele Progresive Raven

unul din elementele componente ale matricei. Segmentul care lipsește este dat, între alte 6—8 desene, mai mult sau mai puțin asemănătoare, în partea de jos a foii, subiectul trebuind să-l indice (vezi figura de mai sus)

Probele din cadrul unei serii sînt de dificultate crescîndă, dar se rezolvă pe baza aceluiași principiu, pe care subiectul trebuie să-l descopere. Astfel, în seria *A* este nevoie să se completeze un desen continuu, ceea ce implică o diferențiere perceptivă fină; la baza rezolvării seriilor următoare stă descoperirea unor analogii între perechi de figuri, modificarea progresivă a figurilor, permutări și descoperirea părților constitutive ale figurilor.

Datorită faptului că rezolvarea primelor probe este deosebit de facilă, subiectul înțelege sarcina cu o instrucție prealabilă minimă și-și exersează tehnica de rezolvare în însuși cursul parcurgerii probelor.

Numărul matricelor corect rezolvate în cadrul celor 5 serii constituie cota subiectului. Se dau norme pe centile pentru intervale de jumătate de an între 6 și 14 ani și pentru intervale de cîte 5 ani între 20 și 65 de ani. Testul poate fi aplicat individual sau în grup (începînd de la 8 ani), cu timp limită, sau cu rezolvare în ritm propriu (în care caz se rezolvă în maximum o oră). J. C. Raven este de părere că în scopul cercetărilor cu caracter genetic sau în studiile clinice, este de preferat să nu se fixeze un timp limită de

execuție, deoarece „capacitatea maximă de gîndire clară" variază mai puțin în funcție de sănătate și se perfecționează mai puțin prin practică decît viteza unei activități intelectuale de precizie [248, p. 6]. În schimb în selecția profesională este preferabilă respectarea unui timp limită.

Matricele progresive colorate (seria *A, Ab, B*) au fost elaborate (în 1947) pentru copii de 5—11 ani, putînd fi utilizate și la adulți deficienți mintal sau la cei cu un intelect deteriorat. Pentru ca proba să fie mai atractivă și să mențină atenția copiilor, figurile sînt desenate pe un fond viu colorat. În plus, în afară de prezentarea materialului sub formă de caiet (ca în testul standard, anterior descris), s-a creat o variantă în care sarcina apare mai clară, deoarece matricea este dată sub forma unei planșete, iar piesele, între care se găsește cea adecvată, sînt mobile, completarea avînd loc în mod practic.

Matricele Progresive avansate (seria I și II, din 1947; o revizie a seriei II a apărut în 1962), servesc în examinarea persoanelor (începînd de la 11 ani) cu capacități intelectuale medii sau peste medie.

Utilizarea variantelor amintite este relativ elastică. De exemplu, dacă se începe examinarea cu seriile *A, Ab, B* și se constată că posibilitățile subiectului sînt superioare încercării, se trece la seriile *C, D, E* din scara standard. Cît privește aceasta din urmă, copiii mici, deficienții mintal și normalii inferiori nu pot rezolva decît seriile *A, B* și probele mai ușoare de la *C, D*. Pentru adulții cu intelect normal seriile *A, B* nu fac decît să permită un antrenament în probă.

J. C. Raven atrage atenția că materialul pe care l-a elaborat „nu este *în el însuși* un test de inteligență generală și este întotdeauna o greșeală să fie descris ca atare" [248, p. 2]. Autorul consideră că matricele progresive servesc la aprecierea „abilității eductive înnăscute"[1], a capacității persoanei examinate de a realiza comparări, raționamente prin analogie, de a-și dezvolta o metodă logică de gîndire, independentă de informația anterior cîștigată.

[1] Prin *educție*. Spetrman desemnează „un mod elementar de gîndire consecutiv aprehensiunii experienței" (H. Piéron, *Vocabulaire de la Psychologie*, p. 124).

Raven recomandă ca testul său (*PM*) să fie însoțit de unul verbal[1], deoarece acesta din urmă măsoară capacitatea de actualizare a experienței cîștigate, în timp ce matricele pun în lumină capacitatea de observare și de „gîndire clară".

Discrepanța dintre rezultatele celor două teste nu are nici o semnificație, dacă nu e prea mare; dacă însă depășește două grade (exprimate în centile), este necesară o analiză psihologică mai atentă a cazului. Rezultate mai scăzute la matrice decît la vocabular apar la persoanele obosite, cu o tulburare intelectuală temporară, cu deteriorare mintală, sau la cele care, dintr-un motiv excepțional, s-au orientat spre achiziționarea cunoștințelor verbale.

Spearman și alți autori englezi apreciază că testul este optim pentru măsurarea factorului *g* (Raven indică o saturare de 0,82); factorul percepției spațiale ocupă și el un important loc, mai ales în unele dintre matrice.

Matricele progresive au fost utilizate pe scară largă în armata britanică, în timpul celui de al doilea război mondial, dar devenind prea cunoscute sînt mai puțin în uz acum [57, p. 201]. Cu toate acestea, metoda n-a fost obiectul prea multor studii de verificare, mai ales dacă se face comparație cu locul ocupat în literatura de specialitate de Stanford-Binet și de Wechsler. Din datele existente [57] rezultă totuși că *fidelitatea* este mai mare atunci cînd testul se aplică individual și fără timp limită. De asemenea, fidelitatea este mai mare la normali (0,88) decît la nevrotici (0,76). În testul Raven există și posibilitatea indicării corecte pe baza întîmplării. Numărul alegerilor corecte din întîmplare este proporțional cu numărul de nereușite, din care cauză cotele mici sînt mai puțin fidele decît cele ridicate.

Validitatea. Raven indică o corelație de 0,86 între rezultatele obținute cu testul său și vîrsta mintală (a unor elevi normali de 6—13 ani) stabilită cu scara Terman-Merrill. În cazul validării cu ajutorul scării Wechsler corelațiile au fost în jur de 0,75.

[1] Se folosește scara de vocabular Mill Hill (definiții de cuvinte și alegerea cuvîntului sinonim dintr-un număr de cuvinte propuse; durata de execuție este de aproximativ 10 minute).

Prestigiul testului Raven a fost la început mare, considerîndu-se că rezolvarea lui nu este influențată de nivelul educativ al subiecților, de factorii de cultură, iar Spearman și Vernon l-au apreciat ca unul din cele mai bune teste de inteligență generală.

Entuziasmul față de *PM* apare astăzi ca relativ exagerat [59, p. 240]. Normele stabilite de autori sînt în mare măsură aplicabile și în alte țări, dar nu se poate afirma că, în anumite condiții, influențele educative nu se fac resimțite; de exemplu, la unele populații africane rezultatele s-au dovedit a fi influențate de nivelul educativ [Ombrédane; după 79, p. 217].

Corelațiile găsite de alți autori între *PM* și alte teste — atît verbale cît și neverbale — sînt mai mici decît cele indicate de autor și variază între 0,40 și 0,70; subtestul desenelor din blocuri, din scara Wechsler, este cel care corelează mai mult cu *PM*.

Matricele progresive au avut o bună valoare predictivă pentru studenții în arhitectură, dar o valoare mică (între 0,14 și 0,41) în cazul comparării cu notele medii ale unor elevi din școala elementară [Bolton; după 57, p. 206]. Testul a fost larg folosit în timpul celui de-al doilea război mondial în examenul recruților din Marea Britanie, pentru ca cei cu nivel educativ scăzut să nu fie considerați deficienți mintal (pe baza unor scări verbale). Cu toate acestea, testele în care erau abordate capacitățile generale, verbale și numerice, s-au dovedit predictive în mai mare măsură în cursul pregătirii militare. Pentru domeniile cu profil mecanic au fost mai bune testele cu conținut spațial și mecanic. Utilitatea cea mai mare au avut-o *PM* în prognosticul succesului în semnalizarea vizuală și în operațiile radar.

La o populație africană căreia i se făcea antrenarea pentru operarea cu mașini de minerit, *PM* a permis prognosticul reușitei cu o validitate de 0,51, dacă în prealabil s-au făcut exerciții cu materiale de același gen; în cazul absenței unui astfel de preexercițiu valoarea predictivă a fost mai mică [Ombrédane; după 79, p. 218]. Aceste date confirmă ideea că rezolvarea testului nu este cu totul independentă de informația anterior cîștigată.

Avantajul esențial al testului este că principiile care stau la baza construcției pot fi concretizate în numeroase forme, creîndu-se noi variante, ceea ce ar evita învățarea lui de către subiecții ce vor fi supuși examenului.

Faptul că sînt ușor acceptate de către adulți constituie un alt avantaj al matricelor progresive.

Se obiectează însă că matricele progresive sînt puțin discriminative (P. Pichot). Însuși Raven arată că rezultatele adulților „tind să se grupeze în jumătatea superioară a scării, dar există suficient de multe probleme dificile pentru a face o diferențiere satisfăcătoare între ei" [248, p. 1].

Între aspectele negative ce se amintesc în legătură cu *PM* este și faptul că în rezolvare intervin unii factori specifici încă nediferențiați.

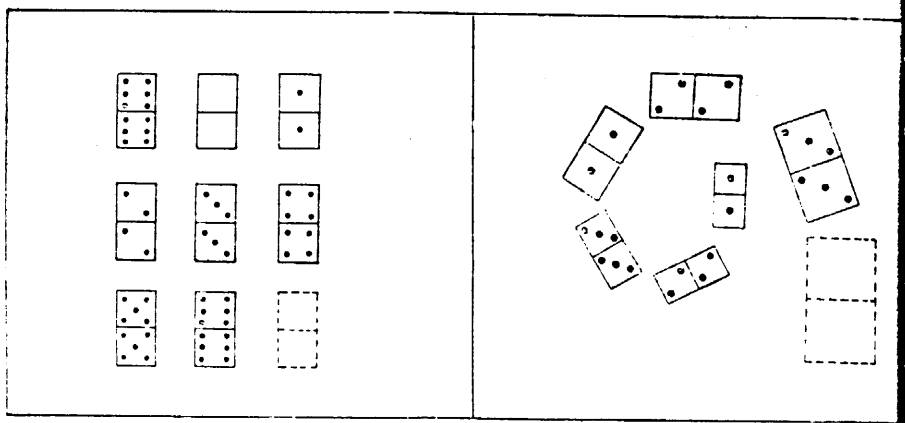
Populația care a servit pentru etalonare a fost mare (aproximativ 1 400 de copii, 3 600 militari, 2 100 civili), dar nu există suficiente detalii asupra structurii grupului.

Manualul lui Raven este considerat ca insuficient de precis.

TESTELE D 48 ȘI D 70

Un test omogen, puternic saturat cu factorul *g*, este *D 48* și echivalentul său *D 70*, aplicabil începînd de la 12 ani. Ideea testului îi aparține lui Anstey (1943), care urmărește să elimine unul din dezavantajele matricelor progresive, și anume șansele unor răspunsuri corecte întîmplătoare.

Materialul este prezentat sub forma a 44 de serii de imagini de dominouri, cu numere de buline distribuite în funcție de anumite relații cantitative, pe care subiectul trebuie să le descopere și să completeze dominourile goale din cadrul fiecărei serii. Pentru înțelegerea testului se prezintă 4 serii mai ușoare (vezi figura de la pag. 240). Deși sarcina este mai greu de explicat subiecților decît în cazul matricelor progresive, testul *D 48* are anumite avantaje: este ușor de cotat (cu ajutorul unor grile de corecție), este independent de limbaj; faptul că cineva dispune sau nu de experiență în jocul cu dominoul nu influențează rezultatele la *D 48*. S-au obținut corelații ridicate cu alte teste de inteligență.



Fragment din testul D 48

Concluzii generale în legătură cu valoarea și cu limitele testelor de inteligență. Măsurarea nivelului intelectual este utilă în scopuri diagnostice; de exemplu, pentru a ne da seama dacă nereușita școlară a unui copil este explicabilă prin posibilitățile sale limitate sau dacă rădăcinile trebuie căutate în deficiențe specifice (senzoriale, somatice), în anumite particularități ale personalității, în deficiențele procesului instructiv sau în greșelile educative ale familiei. Testele de inteligență sînt utile și în anumite selecții prin care, dintr-o populație largă trebuie sau este bine să fie excluse persoanele ce nu ating nivelul intelectual necesar, mai ales dacă activitatea în vederea căreia se realizează selecția este plină de risc, dacă instruirea și aparatajul cu care se lucrează sînt foarte costisitoare. Printr-o astfel de selecție individul eliminat nu suferă prejudicii, fiind liber să se angajeze în alte activități, pentru care este mai apt.

Testele de inteligență dobîndesc însă o reală valoare numai în măsura în care pot servi în scopuri prognostice de lungă durată, cu alte cuvinte în măsura în care rezultatele obținute au o anumită stabilitate în decursul timpului și constituie un indiciu valid al succesului într-un anumit domeniu de activitate.

Astăzi se admite ideea — așa cum s-a văzut din analiza diferitelor teste — că există o anumită stabilitate a coeficientului de inteligență, dar o stabilitate mai redusă decît se credea în primii ani de utilizare a metodelor standardizate, cînd inteligența era concepută ca o însușire predominant nativă. Stabilitatea rezultatelor la testele de inteligență este cu atît mai mică cu cît prima examinare s-a făcut la o vîrstă mai timpurie, cu cît intervalele dintre examinări sînt mai lungi, sau cu cît condițiile de viață și de activitate ale subiectului au suferit transformări mai radicale; de exemplu, rezultatele la testele de inteligență verbale aplicate la începutul școlarității au o valoare prognostică mai mare pentru evoluția școlară decît pentru cea profesională.

Cel mai vast studiu longitudinal prin care s-a urmărit evoluția unor copii supuși examenului inteligenței a fost început de L. M. Terman și colaboratorii săi în 1921, continuînd și astăzi (după moartea lui Terman conducerea studiului a fost preluată de M. Oden). Dintr-o populație de aproximativ 250 000 de elevi (din California) au fost selecționați[1] cei cu CI 140 sau mai mult, adică copii excepțional dotați, cu un nivel intelectual întîlnit la aproximativ 1% din populația generală.

În 1928, 1940, 1955 și 1959 aproximativ 800 din persoanele ce compuneau grupul original selecționat au fost reexaminate[2], în același timp analizîndu-se evoluția lor școlară, profesională și familială. Ne oprim numai asupra concluziilor legate de problema ce ne interesează[3].

Sub aspectul inteligenței grupul a rămas superior dotat, procentul diplomelor superioare (de licență, de doctorat), al ocupațiilor cu înaltă calificare, al lucrărilor științifice, invențiilor, al producțiilor literare etc. a fost de 10—30 de ori mai mare decît la un grup de control compus din același număr de persoane. Unul dintre membrii grupului, J. D. Watson (împreună cu C. Crick și T. Wilkins), a obținut premiul Nobel[4].

[1] S-a aplicat Testul National de Inteligență (de grup) și o abreviație a scării *S—B*.

[2] Reexaminarea s-a făcut cu un test pentru adulții „foarte superiori" înzestrați, de operare cu conceptele.

[3] S-au urmărit multiple probleme; între altele, studiul a infirmat ideea mai veche că persoanele superior înzestrate au o sănătate șubredă, că sînt predispuse spre boli psihice.

[4] Pentru realizarea modelului moleculei *ADN*.

Din acest studiu reiese în mod indiscutabil faptul că un coeficient de inteligență ridicat, stabilit în timpul școlarității medii, este corelat cu realizări superioare la vîrsta adultă.

Corelația nu este însă absolută deoarece, așa cum s-a văzut din anchetele succesive, unele dintre persoanele selecționate n-au ajuns la realizări școlare și profesionale excepționale. Astfel, 79 dintre subiecți au avut un succes mai mare, dar 116, un succes mai mic ca adulți decît inițial. Deosebirile de reușită nu pot fi explicate prin diferențe intelectuale, deoarece primul grup avea la vîrsta adultă CI 139, iar al doilea grup 133 [după 133, p. 434].

În ceea ce privește posibilitatea predicției performanțelor creatoare superioare — în știință, tehnică etc. — testele de inteligență s-au dovedit insuficiente. Un nivel minim de inteligență, care variază de la un domeniu la altul, este necesar (de exemplu, pentru creația științifică acest minim este de aproximativ 118), dar peste acest minim o creștere a CI nu garantează o creștere a creativității, a performanțelor creatoare, corelația fiind aproape de zero [256].

Succesul nu este, așadar, asigurat în mod automat de înzestrarea intelectuală superioară. Predictibilitatea este mai redusă în cazul persoanelor cu intelect mediu (CI 90—109), ce reprezintă aproximativ 50% din populația generală și la care condițiile favorizante sau defavorizante pentru dezvoltarea psihică pot modifica mult nivelul inteligenței.

Numeroase studii au dovedit că eficiența este dependentă în mare măsură de particularitățile personalității. Grupul cu mare succes amintit mai sus se caracterizează prin perseverență în urmărirea scopurilor, prin încredere în sine, printr-o mai mare integrare socială (dînd un procent mai mic de divorțuri, de sinucideri, de delincvențe).

Cu toate că se recunoaște importanța factorilor de personalitate, nu s-a ajuns la stabilirea unor metode standardizate, care să constituie un predictor al succesului, chiar atunci cînd condițiile intelectuale sînt asigurate. S-ar putea ca tehnicile de măsurare a „trebuinței de realizare" („need for achievement"), ca cea a lui McClleland, să îndeplinească un astfel de rol. S-a constatat că există o relație între inte-

ligență și trebuința de realizare, dar această relație este în dublu sens; persoanele cu intelect superior au mai frecvent o motivație de realizare, însă, în același timp, succesul în activitate contribuie la ridicarea nivelului intelectual.

Aspectele extraintelectuale asociate cu modificările coeficientului de inteligență nu sînt aceleași la diferite vîrste. Astfel, la vîrsta preșcolară dependența emoțională față de părinți este asociată mai frecvent cu o scădere a CI. În cadrul unui studiu longitudinal, efectuat asupra a 140 de copii, începînd de la doi ani și jumătate, s-a selecționat un grup la care s-au constatat, între 6 și 10 ani, cele mai mari modificări ale coeficientului de inteligență. Acestor subiecți li s-au aplicat testul Rorschach și unele imagini *TAT*. Autorii relatează că subiecții cu CI în creștere prezentau o pronunțată trebuință de realizare, tendințe competitive și curiozitate asupra naturii, adică însușiri care facilitează dezvoltarea aspectelor măsurate prin testele de inteligență [149].

În ultimul timp interesul pentru metodele de explorare a personalității (a celei normale) a luat primul loc, pe care înainte cu 3—4 decenii îl ocupa preocuparea de creare a testelor de inteligență.

S-au acumulat de asemenea tot mai multe date care dovedesc rolul condițiilor educative în determinarea capacității intelectuale, în actualizarea potențialităților native sau în modificarea acestora.

În plus, se impune tot mai mult ideea că individul nu poate fi apreciat în mod adecvat nici sub aspectul intelectual, nici al personalității, că nu se poate prevedea eficiența lui fără a lua în considerare specificul, climatul grupului din care face parte (familia, școala, grupul de muncă etc.). De exemplu, unele date (între altele cele obținute de „Harvard Growth Study") au demonstrat că între rezultatele la testele de inteligență aplicate la 7 și 16 ani corelația a crescut de la 0,58 la 0,92 atunci cînd în calcul a fost inclus nivelul educativ al părinților.

De o mare importanță practică este cunoașterea factorilor ce determină modificările coeficienților de inteligență (în direcția creșterii sau scăderii), pentru a putea interveni activ în dezvoltarea copiilor. Sub acest aspect sînt intere-

sante datele culese în două studii longitudinale[1], începute în primele luni de viață ale copiilor (în 1928 și în 1931; unii subiecți sînt observați și în prezent, pentru a desprinde modificările intergeneraţii). S-au urmărit aspectele de sănătate mintală și fizică, dezvoltarea intelectului și a personalității prin metode variate (teste, observații, interviuri cu părinții, cu copiii, cu colegii etc.).

Vom expune aici doar cîteva din cele mai generale concluzii. S-a constatat, de exemplu, că în intervalul dintre 6 și 18 ani, cînd în general corelațiile dintre retestări sînt mai mari, la 9% dintre persoanele studiate au apărut modificări ale CI de 30 de puncte sau mai mult; în cazuri individuale au fost modificări de 50 de puncte. S-au găsit coeficienți de inteligență mai ridicați la copiii din familiile la care există preocupare pentru educația lor. Mamele active, energice, preocupate de copil (chiar dacă această preocupare ia forma unei îngrijorări), aveau copii cu rezultate mai bune la teste și atunci cînd acestea au fost aplicate la vîrsta de 30 de ani. În schimb, mamele iritabile, anxioase, punitive în timpul primilor ani de viață, aveau băieți cu CI sub medie, atît în perioada școlară, cît și la vîrsta adultă. Dezvoltarea fetelor era influențată negativ de mamele prea intrusive în activitatea lor. Fetițele sînt influențate pozitiv de atitudinea afectuoasă a tatălui față de ele și față de mamă. Oportunitățile de joc oferite copiilor s-au întîlnit de asemenea în complexul factorilor corelați cu modificările în sens pozitiv.

Datele expuse arată că în viitor efortul, în special al psihopedagogilor, trebuie să se orienteze în mai mică măsură asupra activității de măsurare, în sensul etichetării unei stări, și în mai mare măsură asupra înțelegerii factorilor răspunzători de manifestările copiilor și, în funcție de aceasta, asupra organizării condițiilor educative, iar în caz de deficiență, asupra condițiilor compensatorii. Efectul pozitiv al

[1] *The Guidance Study* (intitulat astfel pentru că s-a urmărit, între altele, efectele pe care le au consultațiile psihologice oferite părinților asupra dezvoltării copiilor), și *Berkeley Growth Study*, ambele efectuate în cadrul Institutului Dezvoltării Umane de la Universitatea Berkeley, California [187].

unei instruiri diferențiate s-a constatat chiar la adulți; de exemplu, aviatorii care au obținut cote mai ridicate la testele verbale au profitat mai mult dintr-o instrucție de tip verbal, iar ceilalți au învățat mai mult printr-o activitate de tip laborator [după A. Anastasi].

Faptul că la intrarea în școală sau pe o anumită treaptă a școlarității, copilul are rezultate mai slabe și că, în același timp, obține cote sub normele vîrstei sale la testele de inteligență poate fi efectul unor cauze defavorizante de mediu în mai numeroase cazuri decît al unei înzestrări native insuficiente, dacă ținem seama că procentul deficienților mintal este de 2—3%.

Printr-o educație compensatorie, ce implică în mod necesar umplerea lacunelor în sistemul cunoștințelor, deficitul poate fi adeseori lichidat sau micșorat. Educația compensatorie se adresează însă nu numai funcțiilor intelectuale; ea implică formarea intereselor de cunoaștere, a stilului de muncă, a atitudinii față de succes și insucces, a conștiinței de sine etc. Cu cît educația compensatorie se începe mai timpuriu — cînd volumul lacunelor este mai mic și insuccesul repetat nu a dus la anumite distorsiuni ale personalității, specifice eșecului —, cu atît șansele de reușită sînt mai mari.

Un deosebit interes îl prezintă cercetările care arată că la testele de inteligență se obțin uneori rezultate mai valide atunci cînd, în prealabil, subiecții au fost supuși unui antrenament în activități cu conținut similar testelor, adică atunci cînd se măsoară capacitatea subiectului de a profita de o anumită experiență (de exemplu, experiențele lui G. Ortar).

Deciziile cu o anumită importanță pentru individ nu pot fi luate pe baza rezultatelor la un singur test de inteligență sau chiar a mai multora. De exemplu, promovarea pe anumite trepte de școlarizare nu se va face în nici un caz în mod exclusiv în funcție de rezultatele la testele de inteligență; notele școlare de-a lungul mai multor ani constituie predictori ce nu pot fi omiși [5, p. 232].

Nu se poate omite din această apreciere generală a testelor de inteligență problema influențelor culturale specifice, care au loc în procesul rezolvării lor. S-a considerat că prin

eliminarea conținutului verbal sau a referirii la obiecte și situații specifice unei arii culturale testele devin libere de astfel de influențe (*Culture-free*) și, în consecință, prezintă o dificultate egală pentru toți subiecții. Așa cum s-a văzut din paginile anterioare, o totală independență față de condițiile educativ-culturale nu s-a putut obține. Chiar dacă testul este curățit în măsură maxim posibilă de elemente specifice unei culturi (de exemplu, *Cattell Culture-free Test),* în rezolvare continuă să intervină anumite deprinderi intelectuale, atitudini mintale, factori motivaționali și afectivi dependenți de condiții sociale specifice. În consecință, astăzi se vorbește mai mult de teste supraculturale (*Culture-fair tests* sau *Crosse-culture tests),* care, se crede, ar conține elemente valabile oricărei culturi, n-ar favoriza sau defavoriza o categorie sau alta de subiecți.

DIAGNOSTICUL DEZVOLTĂRII PSIHOMOTRICE A COPIILOR DE VÎRSTĂ MICĂ

INVENTARELE DE DEZVOLTARE ALE LUI GESELL

Utilitatea detectării timpurii a unei eventuale anormalități (de exemplu, în caz de adopție sau atunci cînd instituirea unui tratament medical la timpul oportun ar putea preveni apariția unor tulburări grave) a dus la ideea stabilirii normelor evoluției copilului pentru perioada anterioară celei luate în considerare de scara Binet-Simon [81].

A. Gesell alcătuiește[1] un astfel de inventar al comportamentului tipic copiilor normali de la 4 săptămîni la 5 ani[2].

Printr-un studiu longitudinal s-au fixat aspectele comportamentale caracteristice diferitelor niveluri de vîrstă. Strîngerea materialului normativ s-a realizat în condiții de riguroasă tehnicitate. Astfel, pentru a se elimina influența inhibitivă a persoanelor străine asupra copilului, acesta era plasat — singur sau împreună cu mama sa — într-o încăpere prevăzută cu ecrane cu vizibilitate în sens unic. S-a recurs de asemenea la filmarea copiilor în situații relativ standardizate și în situații naturale [108]. Ambianța de examinare era familiară copiilor, utilizîndu-se mobilierul specific vîrstei lor și jucării foarte uzuale. S-a urmărit ca toți copiii

[1] Cercetarea s-a desfășurat în cadrul Clinicii Dezvoltării Copilului a Facultății de Medicină de la Yale, de către o numeroasă echipă condusă de A. Gesell. În decursul a aproximativ 50 de ani s-au adus numeroase completări și ameliorări metodei de strîngere a materialului normativ și tehnicii de examinare în scop diagnostic [107; 113].

[2] Descrieri ale evoluției, cu un caracter mai puțin standardizat, sînt date și pentru perioada de la 5 la 10 ani [112].

din grupul normativ să fie sănătoşi, să aparţină celor două sexe în număr aproximativ egal, iar părinţii lor să fie reprezentativi pentru nivelul economic-cultural mijlociu al populaţiei din S.U.A.

Examinările au avut loc, în primul an, la intervale de o lună (vîrsta a fost calculată în luni lunare), cu o variaţie maximă, în cazuri excepţionale, de două zile în raport cu data naşterii; după vîrsta de un an, intervalele dintre examinări s-au lungit.

S-au ales aspectele comportamentului considerate că ar putea da cele mai multe informaţii despre maturitatea şi organizarea sistemului neuro-motor, distribuite în următoarele sfere principale.

1. *Comportamentul motor* cuprinde: controlul postural, locomoţia, prehensiunea şi controlul mîinii.

2. *Limbajul* este urmărit sub aspectul vocalizării, al înţelegerii cuvintelor, al conversaţiei şi al reproducerii vorbirii.

3. *Conduita adaptativă* cuprinde o largă gamă de manifestări, în primul rînd coordonarea ochi-mînă în apucarea, explorarea şi manipularea obiectelor, precum şi capacitatea de a elabora soluţii pentru problemele practice simple, create de examinator.

4. *Conduita personală şi socială* reflectă modul cum asimilează copilul influenţele culturale, de la formele simple (deprinderile legate de hrănire şi de evacuare), pînă la manifestările de iniţiativă şi independenţă, precum şi cantitatea de informaţii de care el dispune.

Datele normative sînt prezentate sub multiple forme şi unghiuri de vedere: filme, desene în care sînt redate într-un mod schematizat modurile tipice de reacţii la diferite vîrste şi în diferite situaţii [113], descrieri, inventare.

Inventarele alcătuite de Gesell şi colaboratorii săi nu constituie scări psihometrice propriu-zise, ci oferă jaloanele de vîrstă la care anumite componente esenţiale ale comportamentului apar sau dispar în mod normal. Rolul inventarului este de a ajuta obiectivarea şi detalierea examenului pe care-l face un pediatru în aprecierea dezvoltării unui copil. Numărul de itemi variază de la o vîrstă la alta (între 28 şi 46 în cazul unui examen complet).

Prin raportarea comportamentului copilului examinat la normele de vîrstă se face o apreciere a nivelului său de maturizare, diagnosticul avînd un caracter descriptiv-interpretativ, deoarece „echipamentul comportamental al unui copil nu poate fi exprimat în mod adecvat într-o singură formulă matematică" [107, p. 329].

Este adevărat că Gesell indică, în calitate de modalitate de prelucrare a datelor, Coeficientul de dezvoltare[1], dar subliniază că „el este începutul şi nu sfîrşitul diagnosticului dezvoltării", examinatorul trebuind să determine dacă este cu adevărat predictiv sau au intervenit factori deviatori [113, pp. 114; 116].

Se cere stabilirea coeficienţilor de dezvoltare (de maturizare) pentru fiecare din cele patru sfere ale comportamentului şi numai dacă ei se află aproximativ la acelaşi nivel se poate fixa un coeficient de dezvoltare general. Un *CD* sub 65—75 justifică „suspiciunea" unei întîrzieri serioase. Sînt de asemenea simptomatice discrepanţele mari între nivelurile de dezvoltare ale celor patru sfere ale comportamentului.

Din ultimele lucrări ale lui Gesell reiese o susţinută preocupare pentru ca examinarea să nu aibă un caracter rigid, artificial. Ea începe cu un interviu luat mamei, care se desfăşoară într-o atmosferă prietenoasă, fără a urmări o schemă strict standardizată. Pe baza observării preliminare a copilului, examinatorul face o apreciere globală şi pune întrebări concrete în legătură cu prezenţa manifestărilor caracteristice zonei sale de dezvoltare[2], în toate cele patru sfere de comportament şi în legătură cu manifestările emotive.

[1] Formula utilizată este aceeaşi ca pentru coeficientul de inteligenţă, cu deosebirea că în locul vîrstei mintale se indică vîrsta de dezvoltare. Dînd această formulă, A. Gesell arată că prin faptul că se ţine seama de relaţia dintre cele patru aspecte ale comportamentului, *CD* este calitativ superior *CI*, faţă de care manifestă rezerve, susţinînd că suferă de „ubicuitate şi suprapublicitate" [113, p. 114].

[2] Dezvoltarea nu are loc sub formă de salturi; elementele comportamentului nu apar şi nu dispar brusc. Limitele de vîrstă între care se găsesc anumite manifestări fiind largi, Gesell utilizează termenul de „zonă de dezvoltare". Autorul consideră ca simptomatică o manifestare pentru vîrsta la care ea apare la aproximativ 50% dintre copii.

Examinarea propriu-zisă poate să înceapă numai în momentul cînd starea de teamă a copilului față de noua ambianță a încetat; faptul că el primește jucăriile oferite este cel mai bun indiciu al familiarizării cu examinatorul.

Pentru fiecare zonă de dezvoltare este fixată situația cea mai potrivită cu care este bine să se înceapă examinarea, încercîndu-se să se obțină trecerea de la un comportament la altul în modul cel mai firesc.

Examinatorul completează, paralel cu observarea, un inventar de dezvoltare. În coloana din mijloc a formularului sînt indicate modurile de comportament caracteristice respectivei „vîrste-cheie"[1]; în coloana din stînga este expus inventarul vîrstei-cheie anterioare, iar în cea din dreapta — al celei imediat următoare. În dreptul coloanei din mijloc se notează prezența sau absența fiecăreia din reacțiile indicate, iar cu ++ depășirea manifestărilor vîrstei examinate și înlocuirea lor cu unele mai avansate.

Gesell nu are pretenția că s-ar obține niveluri precise de maturizare printr-o calculare a sumei de probe trecute, ci doar o apreciere a zonei de dezvoltare pentru cele patru sfere de comportament. Nivelul de dezvoltare al unui copil se găsește acolo unde „un agregat de semne + se schimbă într-un agregat de semne —" [113, p. 405].

În general nu este suficientă o singură examinare; numai din compararea unor date succesive se obține detectarea normalității sau a anormalității ritmului de dezvoltare. În plus, Gesell recomandă ca rezultatele să fie interpretate ținîndu-se seama de personalitatea copilului, de experiența pe care mediul i-a favorizat-o; în acest scop este necesar să se strîngă date despre familia copilului, despre evoluția lui.

[1] „Vîrstele-cheie" sînt: 4, 16, 28, 40 de săptămîni, 12, 18, 24, 36 de luni. Pentru fiecare vîrstă-cheie se dă, în afară de inventar și desenele schematice, o descriere mai amplă a copilului normal, a modului optim de prezentare a materialului și de stimulare a comportamentului în timpul examinării.

TESTELE PENTRU COPII MICI HETZER-BÜHLER

Metoda pe care o vom analiza în continuare se aseamănă mai mult — sub aspectul grupării probelor și al modului de cotare — cu scările de inteligență de tipul Binet-Simon decît inventarele utilizate de Gesell, mai ales așa cum apar ele în ultimele sale lucrări.

Datele normative s-au cules[1] pe baza observării continue, timp de 24 de ore, a fiecăruia dintre copiii luați în studiu. S-au reținut numai acele manifestări care, apărînd la 66% dintre copiii de o anumită vîrstă, erau considerate simptomatice.

S-a urmărit evoluția copiilor din prima lună pînă la 6 ani, sub 6 aspecte denumite de autoare după cum urmează: receptivitatea senzorială, controlul corpului, conduita socială, învățarea, manipularea materialului și activitatea intelectuală.

Pentru fiecare nivel de dezvoltare s-au fixat cîte 10 probe. Examinarea începe prin aplicarea probelor corespunzătoare *EC* a copilului, după care se trece la probele fixate pentru cele două nivele anterioare și pentru cele două nivele următoare. Această procedură se poate prescurta; dacă copilul rezolvă mai mult de 8 probe din cele fixate pentru vîrsta sa nu se mai aplică cele de la nivelurile anterioare și invers, dacă rezolvă mai puțin de 3 probe nu se trece la nivelul următor. Se indică de asemenea probele ce pot fi utilizate atunci cînd nu există condițiile pentru a realiza o examinare completă.

Se stabilește coeficientul de Dezvoltare împărțindu-se vîrsta de dezvoltare cu vîrsta cronologică. *VD* se obține calculînd valoarea totalului de probe trecute. În perioada 1—8 luni, în care există cîte 10 probe pentru fiecare lună, valoarea unei probe este de 3 zile. Deoarece lunile 9 și 10, 11 și 12 le sînt consacrate tot cîte 10 probe, fiecare din ele are valoarea de 6 zile. O probă din seriile create pentru 13—15 și 16—18 luni are valoarea de 9 zile. Pentru perioada de 19—24 luni fiecare probă echivalează cu o vîrstă de dez-

[1] Inițial Ch. Bühler a cuprins în grupul normativ copii ai populației nevoiașe din Austria; M. Wolf extinde examinarea și la copii din familii cu nivel economic ridicat.

voltare de 18 zile. Începînd cu vîrsta de 2 ani cele 10 probe acoperă întreaga perioadă de un an, fiecare din ele avînd valoarea de 36 de zile.

SCARA BRUNET-LÉZINE

Autoarele preiau numeroase probe din metodele de diagnostic create de autorii anteriori, dar le selecționează, sau creează altele noi, în funcție de următoarele cerințe: tehnica de aplicare a lor să fie facilă, situația să provoace un comportament imediat și neechivoc, considerînd că sub aceste aspecte tehnicile precedente au fost deficitare.

Sînt fixați cîte 10 itemi pentru fiecare nivel; dintre aceștia 6 sînt teste propriu-zise, punîndu-l pe copil în situații experimentale controlabile, iar 4 constituie întrebări adresate mamei în legătură cu aspectele de comportament observabile în condiții cotidiene, referitoare mai ales la relațiile sociale și la joc. Sînt urmărite patru aspecte: motor sau postural (*P*); verbal (*L*); adaptarea sau comportamentul cu obiectele (*C*); relațiile sociale (*S*), în care se cuprind nu numai formele de contact cu cei din jur, jocurile, ci și conștiința de sine. S-a urmărit ca dozarea probelor corespunzătoare celor patru aspecte să fie simptomatică la diferite vîrste.

Scara permite să se evalueze vîrsta psihomotrică, dar *CD* nu se calculează în primele 3 luni „deoarece acest concept este prea fluid" [179, p. 3], în această primă perioadă se face numai o apreciere generală. Pentru nivelele de la 4 la 10 luni se acordă cîte 3 zile pentru fiecare item reușit; pentru fiecare din probele de la 12 luni se acordă cîte 6 zile, celor de la 15, 18, 21 și 24 luni li se acordă cîte 9 zile. În examinarea de la 30 de luni fiecare item reușit are valoarea de 18 zile. La seria pentru 3 ani fiecare probă are valoarea de 1 lună, iar la 4 și la 5 ani valoarea de 2 luni (la aceste două niveluri din urmă itemii fiind numai în număr de 6). Nu se utilizează, ca în cazul metodei lui Gesell, luna lunară, ci se calculează luna ca fiind egală cu 30 de zile, iar anul de 360 de zile.

După părerea lui Brunet-Lézine testele pentru copii mici, deși excelente ca instrumente diagnostice, nu pot fi utilizate în scopuri prognostice, decît în cazurile de întîrziere pronunțată, dar și atunci este necesar să se recurgă la un examen neurologic aprofundat. „Nu se poate cere baby-testelor mai mult decît pot da... și nu se poate vedea într-un CD, chiar dacă el are rigoarea unei expresii numerice, altceva decît o indicație aproximativă" [55, p. 120].

Limitele metodelor de diagnostic al dezvoltării la vîrstele mici. Examinarea cu ajutorul testelor de dezvoltare începe la o vîrstă cînd copilul nu înțelege că se așteaptă de la el să dea maximumul de care este capabil sub aspectul comportamentului; distractibilitatea, teama de persoane necunoscute și de situații noi sînt de asemenea factori perturbatori, care-l pot împiedica să desfășoare repertoriul de reacții de care dispune.

Uneori copiii prezintă o puternică rezistență în timpul examinării: plîng, țipă, împing jucăriile, fug la mama lor, lovesc, întorc capul etc., manifestări ce apar pe la vîrsta de 6 luni, avînd frecvența maximă la fete la 18 luni, iar la băieți la 30 de luni [177].

Se întîmplă de asemenea să apară alte moduri de conduită decît cele așteptate pe baza materialelor prezentate, a situațiilor create, sau a instrucțiunilor date. Este important ca examinatorul să aprecieze valoarea acestor reacții spontane, care pot spune tot atît de mult despre nivelul de dezvoltare cît și reacțiile indicate de inventar; de exemplu, copilul nu răspunde la o întrebare, dar pune el însuși o întrebare examinatorului; nu desenează ceea ce i se cere, dar face o altă figură. S-au găsit șase tipuri de astfel de „comportament variant": reacții motrice sau verbale ce depășesc cîmpul cercetat în momentul dat, reacții verbale în locul unora motrice, perseverări după ce se trece la alte probe, regresia reacțiilor ca efect al oboselii sau al plictiselii și reacțiile emoționale [15]. Desigur că aprecierea nivelului de dezvoltare pe care-l indică aceste moduri de reacții implică o cunoaștere aprofundată nu numai a metodei aplicate, ci și a psihologiei copilului mic în general.

Problema de bază ce se pune în legătură cu metodele de stabilire a nivelului de dezvoltare la vîrstele mici este

aceea a valorii prognostice a rezultatelor. În cercetările consacrate acestui aspect s-a stabilit corelația dintre rezultatele la diferite teste pentru copii mici, pe de o parte, dintre acestea și cele obținute ulterior cu una din scările de inteligență, pe de altă parte.

Valoarea predictivă a rezultatelor examinărilor, mai ales a celor obținute pînă la 6 luni, este mică și, în general, sînt necesare cel puțin două examinări — la un oarecare interval de timp — pentru a obține date cu o anumită validitate [7]. Brunet-Lézine ridică limita de vîrstă la doi ani, considerînd că pînă atunci nu se pot obține în general indicații exacte despre coeficientul de dezvoltare ulterior.

Nici chiar în cazul întîrziaților mintal *CD* stabilit cu ajutorul scării lui Gesell nu a fost predictiv pentru CI ulterior, atunci cînd examinările au avut loc înainte de 3—4 ani. În cazul pseudo-întîrziaților mintal predictibilitatea n-a fost în general posibilă, din cauza pronunțatei dispersii în nivelul de dezvoltare a diferitelor lor capacități [98, p. 524]. Predictibilitatea este mai mare în cazul leziunilor cerebrale.

Corelația scăzută cu rezultatele examinării ulterioare a inteligenței se explică în parte prin faptul că în testele de dezvoltare, mai ales în primul an, sînt incluse multe funcții simple de natură senzorio-motrică [119]. Rezultă de aici că valoarea predictivă a uneia sau alteia dintre metode depinde mult de dozarea tipurilor de comportament luate în considerare; de exemplu, în scara Bühler-Hetzer conduita socială și productivitatea mintală ocupă un loc mai important decît în inventarele lui Gesell. Nu există însă un acord de opinii în ceea ce privește natura probelor care ar avea caracterul cel mai predictiv. Anderson și Bradway consideră că probele verbale ar fi cele mai predictive, în timp ce Maurer pledează pentru probele ce implică atenție și adaptare, nivelul limbajului devenind simptomatic numai după ce el a dobîndit funcția unui instrument de comunicare pe deplin dezvoltat [după 18, p. 168]. Brunet-Lézine de asemenea găsesc cazuri de dezvoltare precoce a limbajului la copii care ulterior s-au dovedit mediocri și invers.

Predictivitatea redusă este determinată însă nu numai de structura testelor, ci și de factorii care pot modifica ritmul dezvoltării copilului (mediul familial, starea fizică, tul-

burările afective etc.) [119, p. 285]. Urmărind acest aspect, Brunet-Lézine găsesc că dintre cei 30 de copii examinați, numai 8 au prezentat un ritm de dezvoltare regulat; la ceilalți au apărut fluctuații ale *CD* ce puteau atinge 10—20 de puncte, fie în sensul grăbirii, fie al încetinirii dezvoltării.

PROGNOSTICUL REUȘITEI ȘCOLARE

Examenul inteligenței și al unor aspecte ale personalității poate furniza, așa cum s-a văzut, în anumite limite, indicații asupra reușitei școlare. S-a pus însă problema elaborării unor metode standardizate cu o funcție mai limitată, cu ajutorul cărora să se facă prognosticul reușitei într-un domeniu anumit de învățare (matematică, limbi străine etc.). În cadrul acestor metode de o deosebită importanță sînt acelea care servesc pentru a se stabili dacă un copil dispune de pregătirea psihopedagogică necesară începerii școlarizării.

Într-unul din aceste teste *(Metropolitan Readiness Tests)* se urmăresc următoarele aspecte: înțelegerea cuvintelor (copilul trebuie să indice, într-un șir de imagini, pe cea denumită de examinator), înțelegerea propozițiilor (cu o tehnică similară, dar cu imagini mai complexe), desprinderea asemănărilor și a deosebirilor (prin găsirea imaginii identice cu modelul; se folosesc imagini de obiecte, figuri geometrice, numere, litere, cuvinte), nivelul cunoștințelor numerice, copierea de figuri geometrice, de numere și litere. Examenul este completat cu proba desenului unui om.

Ilg și Ames propun o schemă de examinare care să ofere o imagine a dezvoltării generale a copilului, inclusiv a celei fizice. Într-un interviu introductiv, acestuia i se pun întrebări în legătură cu vîrsta sa, cu data nașterii, cu numele și vîrsta fraților, ocupația părinților. În continuare copilului i se cere să-și scrie numele, să copieze figuri geometrice, să completeze desene neterminate, să imite mișcări ale mîinii drepte și stîngi. O altă grupă de probe implică

operarea cu imagini (împerecherea anumitor forme, recunoașterea unor desene anterior percepute). Vocabularul este cercetat prin enumerarea denumirii tuturor animalelor cunoscute. Prezentarea unei figuri, despre care copilul trebuie să spună cu ce seamănă, ce-i aduce aminte, servește în studierea imaginației. În interviul final copilul este invitat să indice activitățile desfășurate de el în cadrul școlii și acasă. Rezultatele sînt apreciate prin compararea cazului examinat cu descrierile normative (furnizate de autoare pentru fiecare nivel de vîrstă între 5 și 10 ani, descrieri în care se indică procentul copiilor care dau diferite tipuri de răspunsuri).

O direcție nouă, generată de acumularea informațiilor în legătură cu limitarea posibilității de a desprinde și a măsura potențialitățile native, independente de influențele de mediu exercitate în ontogeneză, este concretizată în *Proiectul Lorelan* (1966). Se propune ca cercetarea copilului să se facă în însuși procesul instruirii lui, de către profesor, care primește în prealabil indicațiile necesare. Se urmărește: discriminarea auditivă, înțelegerea celor ascultate, conceptele fundamentale de spațiu și timp. Particularitățile gîndirii logice sînt observate în probe de clasificare, de desprindere a relației cauză-efect, de efectuare a unor raționamente. Se fac de asemenea probe de conservare a cantității. Deosebit de interesant este faptul că se recomandă ca fiecare aspect să fie măsurat după ce s-a asigurat o exersare intensivă a lui.

Metodele de stabilire a nivelului de pregătire psihopedagogică sînt deosebit de necesare în învățămîntul pentru deficienți mintal, unde efectivele claselor sînt adeseori prea eterogene, astfel încît nu se realizează o instruire eficientă a tuturor elevilor [261]. Catedra de Psihologie și de Psihopedagogie specială a Universității din Cluj a inițiat o serie de cercetări în această direcție. Astfel, N. Obrocea a urmărit în ce măsură se poate face un prognostic al reușitei la aritmetică în clasa I, pe baza examenului inteligenței, a unor probe de conservare a numărului și a unor cunoștințe prenumerice. Nu ne oprim aici asupra rezultatelor obținute, deoarece au fost expuse în acest manual atunci cînd s-a tratat problema necesității evitării abuzului de teste. T. Kulcsár verifică valoarea prognostică, sub aspectul însușirii citirii și scrierii, a examenului inteligenței (cu scara *B-S*, în adaptarea lui Fl. Ștefănescu-Goangă), a examenului nivelului organizării perceptiv-motrice (cu proba de copiere a unor figuri geometrice elaborată de L. Bender și perfecționată de H. Santucci), precum și a nivelului funcțional al unor noțiuni spațiale. În examinare a fost cuprins un număr de 61 de elevi din clasa I a școlii ajutătoare, la începutul anului școlar. Nivelul reușitei a fost apreciat la sfîrșitul anului pe baza unor probe de copiere, dictare și citire, precum și pe baza evaluărilor făcute de profesorii claselor respective. Pentru 39 din elevi s-a stabilit la începutul anului un prognostic favorabil, care a fost confirmat la citire în 30 de cazuri, iar la scriere în 36. Prognosticul nefavorabil al celorlalți 22 de copii s-a confirmat în 18 cazuri la citire și în 17 la scriere. Din datele expuse reiese că, pe baza ansamblului celor trei categorii de probe, s-a făcut o apreciere corectă a evoluției școlare — pe durata unui an școlar — la 86% din elevi, pentru scris, și la 78% din elevi pentru citit. Ameliorarea predicției, mai ales sub aspectul citirii, cere ca bateria să fie completată cu alte probe. Cele mai multe cazuri de neconcordanță a predicției cu realizările au putut fi explicate prin calitatea frecvenței școlare, prin prezența sau absența unei atitudini pozitive față de activitatea de învățare.

În elaborarea și în utilizarea testelor de prognostic al reușitei școlare nu trebuie să se uite că — așa cum arăta Vîgotski — nu există o relație întotdeauna directă între nivelul capacității de însușire a cunoștințelor și volumul actual al acestora; ceea ce de fapt se poate stabili printr-un astfel de examen este „zona celei mai apropiate dezvoltări" [146].

Dacă metodele standardizate (testele de inteligență, de aptitudini, de prognostic al reușitei școlare) sînt utile atunci cînd este necesar să se obțină cît mai multe informații despre un număr mare de copii, cunoașterea lor în activitatea cotidiană (în cea de învățare, în organizația de pionieri și U.T.C.) este sub multe aspecte superioară sau, în orice caz, de neînlocuit. Un învățător sau un profesor cu o bună pregătire psihopedagogică poate să traseze o imagine mult mai vie a elevului, a calităților și a deficiențelor lui, pe baza căreia să se precizeze direcțiile muncii instructiv-educative.

Rolul psihologului este însă de prim ordin în studiul copiilor-problemă, al celor care, sub o formă sau alta, nu se încadrează în formele de activitate specifice vîrstei lor. Dar chiar în aceste cazuri psihologul are ca sarcină nu numai să studieze copilul prin metode standardizate şi prin observarea lui, dar şi să adune, să confrunte, să interpreteze datele oferite de profesori, de colegii copilului, de părinţii acestuia etc.

Înţelegerea dificultăţilor şcolare ale unui copil nu se poate realiza fără o mai bună cunoaştere a cerinţelor psihologice ale unuia sau altuia dintre obiectele de învăţămînt, a proceselor psihice implicate în însuşirea lui [150]. De exemplu, O. N. Iudin elaborează un manual programat de limba rusă, diferenţiat în funcţie de principalele tipuri de dificultăţi întîmpinate de elevi (deficienţe ale unei singure operaţii, ale unui sistem de operaţii, actualizarea lor dificilă în anumite situaţii) şi constată o ameliorare sensibilă a rezultatelor [145].

Pentru ca rezultatele metodelor standardizate să poată fi corect interpretate, este necesar să se cunoască unele manifestări generale ale copilului, de exemplu dacă acesta stabileşte uşor contactul cu adultul, modul cum reacţionează la aprecierile pozitive şi la cele negative, gradul său de activism [304]. Stabilirea capacităţilor de învăţare au o mică valoare prognostică, dacă nu se cunoaşte nivelul trebuinţei de a le folosi [39]. Deprinderea de a-şi pune singur probleme, de a se orienta în temă şi de a-şi organiza activitatea [189] sînt aspecte ce pot fi observate cu mult mai bine în cadrul procesului de învăţămînt, în experienţe pedagogice, decît în rezolvarea unor teste.

Bateriile de teste de prognostic al reuşitei şcolare iau în considerare, aşa cum s-a văzut, nu numai nivelul maturizării senzori-motorii şi intelectuale, ci şi prezenţa unui sistem de noţiuni necesare înţelegerii şi asimilării cunoştinţelor şcolare; din această cauză rezultatele obţinute cu ajutorul lor au un caracter mai puţin „etichetant" decît cele ale testelor de inteligenţă, mai ales atunci cînd acestea din urmă sînt considerate, în mod greşit, în afara contribuţiei factorilor de mediu.

EXAMENUL APTITUDINILOR PROFESIONALE[1]

Un alt domeniu foarte vast — pe lîngă cel şcolar şi clinic — de utilizare a testelor psihologice este acela al selecţiei profesionale, activitate care implică diagnosticul, determinarea aptitudinilor necesare în diferite profesiuni. Problema valorii şi limitelor testelor se pune din nou şi aici. Examenul standardizat a avut o largă acceptare, cu deosebire în selecţia pentru anumite sectoare ale transportului şi ale industriei. Chiar şi aici, însă, atunci cînd s-a aşteptat prea mult de la teste, s-a ajuns la o oarecare dezamăgire [117, p. 98; 314, p. 397]. Aparenta simplitate şi facilitate de construire şi de utilizare sînt mai accentuate la testele de aptitudini decît la cele de inteligenţă şi, mai ales, decît la cele de personalitate, ceea ce a făcut ca ele să aibă o popularitate, care, scrie S. Pacaud, „a devenit o calamitate pentru profesionişti" [220, p. 137].

Cu toate că au existat unele eşecuri în utilizarea testelor pentru selecţia profesională, care nu pot fi trecute cu vederea, se observă totuşi tendinţa creşterii ariei şi frecvenţei de aplicare a lor, fără însă ca această practică să devină generală. Dintr-o cercetare efectuată în S.U.A. unde — aşa cum s-a mai arătat — examenele standardizate au fost extinse pînă cînd au provocat refuzul şi revolta publicului supus lor, a reieşit că numai 60% din întreprinderile cu mai mult de 10 000 de angajaţi recurg frecvent la teste în selecţia personalului; în întreprinderile mici, cu mai puţin de 100 de angajaţi, procentul este de 34%. Utilizarea testelor ca ajutor în promovarea sau transferarea cadrelor este şi mai redusă, procentul fiind de 36% în întreprinderile mari şi 19% în cele mici [117, p.97].

[1] Aici vor fi descrise numai unele din testele aplicate în selecţia profesională industrială, care au constituit prototipul altora, de cele mai multe ori asemănătoare. Deoarece testele de aptitudini profesionale sînt prezentate şi în lucrările de psihologia muncii, în legătură cu analiza psihologică a diferitelor profesiuni, în acest subcapitol se vor trata numai principiile de elaborare şi de utilizare a testelor profesionale, împreună cu ilustrarea celor mai reprezentative sau a acelora care, aşa cum am menţionat, au servit de prototip pentru elaborarea altora.

Fie că testarea se face de către psihologii unei întreprinderi fie ca prestare de serviciu, de către echipele unor instituții specializate în selecția profesională, există tendința, în multe țări, de păstrare a secretului asupra metodelor utilizate, astfel încît multe din testele astăzi în uz sînt puțin cunoscute psihologilor și, în consecință, ele n-au fost supuse controlului experimental și psihometric în aceeași măsură ca celelalte categorii de teste. La multe dintre ele validarea s-a făcut empiric, în limitele respectivei întreprinderi, ceea ce nu este întotdeauna suficient.

Problema validării predictive adecvate a testelor de aptitini profesionale este de cea mai mare importanță, dacă e seama de costul elaborării și al aplicării lor la un numar mare de candidați pentru anumite locuri de muncă.

În linii generale se poate afirma că sînt bune acele teste pe baza cărora s-au selecționat persoanele cu reușită indiscutabilă în executarea profesiunii respective. Criteriul reușitei în profesiune este însă prea general. El trebuie detaliat în diferite aspecte: ușurința de însușire a deprinderilor de muncă, cantitatea și calitatea produsului muncii (implicit cantitatea rebuturilor), numărul accidentelor, al absențelor, al schimbării locului de muncă, aprecierea superiorilor etc. Multiplele aspecte enumerate nu corelează însă în mod perfect, astfel încît este nevoie să se precizeze în funcție de care din aceste criterii detaliate s-a făcut validarea; sau, și mai bine, validarea se va face în mod separat, cu fiecare din ele. Desigur, este de dorit să se facă o ierarhizare a componentelor criteriului reușitei, în funcție de necesitățile întreprinderii pentru care se face selecția.

În general, studiile de validare se fac pe baza urmăririi persoanelor selecționate pe o perioadă limitată de timp, pe o perioadă de maximum 1—2 ani. Executarea unei meserii este însă un proces dinamic, cu cerințe și cu dificultăți ce se modifică în funcție de o multiplicitate de factori externi și interni. În ultimii ani a apărut o problematică nouă și anume, s-a ridicat întrebarea dacă un test a cărui rezolvare corelează cu reușita profesională într-o anumită etapă după angajare, corelează în aceeași măsură și cu reușita în altă etapă?

Într-un studiu (Ghiselli și Haire) efectuat asupra a 56 de șoferi de taxi, în selecție au fost utilizate următoarele teste mai importante: de cunoștințe aritmetice, de viteză a reacții-

lor tapping și punctaj, de apreciere a distanței, de înțelegere a principiilor mecanice; s-au aplicat de asemenea inventare de interese profesionale și extraprofesionale (în special interesul pentru activitatea cu oamenii). Reușita profesională a fost apreciată prin sumele de bani realizate în primele 18 săptămîni după angajare. Din analiza rezultatelor a reieșit însă, că nici unul dintre teste nu a avut o predictibilitate la fel de bună pentru întreaga perioadă urmărită; mai precis, numai patru variabile examinate au avut o corelație mai mare decît 0,25 cu reușita în primele trei săptămîni (de exemplu, corelația cu testul aritmetic și cu tapping a fost de 0,27, cu înțelegerea relațiilor mecanice de 0,29, cu interesul pentru activitatea cu oamenii de 0,40); la celelalte aspecte s-au obținut corelații pozitive mai mici, sau chiar corelații negative. Dar, ceea ce este mai semnificativ, testele enumerate mai sus au fost foarte slabi predictori ai performanței din ultimele trei săptămîni luate în considerare, cu care au avut o corelație medie de 0,09. Pe de altă parte, testele cu corelații peste 0,25 în raport cu reușita din ultimele trei săptămîni (punctajul, discriminarea distanței, interesul pentru activități extraprofesionale), au dat o corelație medie cu reușita din primele trei săptămîni de 0,03 [314, p.407—408].

Astfel de diferențe apar în mod și mai evident, atunci cînd urmărirea persoanelor selecționate se face pe perioade lungi de timp, sau atunci cînd în condițiile de activitate intervin anumite modificări. În diferite perioade de timp și în diferite condiții, alții pot fi muncitorii care se dovedesc „cei mai buni". De exemplu, persoane care ocupă primul loc după o perioadă scurtă de antrenare pot fi întrecute ulterior de persoane cu progres inițial lent, dar continuu. Se consideră că, în general, deși ritmul progresului și însușirea meseriei nu este predictiv pentru perioada timpurie de angajare în muncă, el este predictiv pentru performanțele dintr-o perioadă mai îndepărtată [314, p. 406]. O baterie de teste elaborate în vederea predicției performanței militare a avut o corelație de 0,27 cînd s-au luat în considerare criterii de validare valabile în timp de pace și numai de 0,17 în raport cu criterii valabile în timp de război, corelație care a indicat necesitatea de a se include în baterie un chestionar de personalitate [79, p. 330].

Nu trebuie să se uite nici faptul că grupa de muncă este un organism viu, în care diferitele părți componente se completează reciproc. Dacă sînt necesari muncitori cu aptitudini profesionale dezvoltate, sînt tot atît de utili și cei cu o înzestrare medie, dar cu multă dragoste și interes pentru progresul întreprinderii, cei cu aptitudini organizatorice, care știu să influențeze grupul, să-l mobilizeze. Factorii de motivație, de caracter, ajutați de mecanismele de compensare, care pot suplini în anumite limite absența unei aptitudini într-un complex mai larg, duc la reușite neașteptate la unii muncitori.

Uneori factori exteriori, ce n-au putut fi detectați prin analiza psihologică a profesiunii, modifică în mod simțitor rezultatele studiilor de validare. O observație făcută de S.Pacaud este deosebit de concludentă din acest punct de vedere. Pentru selecția unor verificatori, care trebuiau să stabilească, pe baza cotoarelor, erorile făcute de casierii de gări în stabilirea unor tarife, s-au utilizat două categorii de teste: unele de precizie a funcțiilor mintale (între altele un test de concentrare a atenției) și altele de rapiditate perceptivă. Prima grupă de teste a avut o corelație scăzută cu clasamentul profesional și anume, între 0,08 și 0,27; a doua grupă de teste a dat corelații mai ridicate, între 0,49 și 0,58. Numai din conversația cu șeful de birou a reieșit că slaba predictibilitate a testelor de precizie a funcțiilor mintale nu decurgea dintr-o greșită analiză psihologică a activității în vederea căreia se făcea selecția, ci dintr-o particularitate a modului de salarizare. Mai precis, verificatorii primeau o gratificație proporțională cu sumele greșit taxate pe care le descopereau. Din această cauză unii verificatori „vînau" în mod deliberat numai greșelile mari, trecînd pe lîngă cele mici. Într-o astfel de modalitate de lucru erau avantajate persoanele cu rapiditate perceptivă.

În general în studiile de validare a testelor folosite în selecția profesională s-au obținut coeficienți mici. Dintr-o largă trecere în revistă efectuată de E. E. Ghiselli (în 1955) a reieșit că în medie coeficienții de validitate se plasau între 0,30 și 0,40, cei de 0,50 fiind o raritate. Cu toate acestea, cum s-a mai spus, practica testării în unele domenii ale selecției profesionale continuă sau chiar se lărgește, datorită complexității tot mai mari a procesului de muncă, modificărilor tot mai rapide ce survin în tehnologie. Acceptarea unor me-

tode de predicție cu valoare atît de limitată se explică prin faptul că ele sînt totuși mai adecvate decît angajarea neselectivă, sau cea bazată pe simplele impresii produse de candidați asupra persoanelor care fac angajarea.

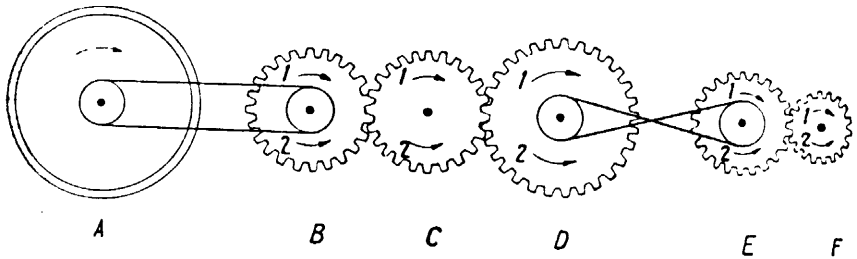
Analiza profesiunilor și, în consecință, alcătuirea testelor și a bateriilor de teste, trebuie să fie un proces continuu, pentru că unele modificări ale mașinilor, aparent neînsemnate, pot cauza modificări sau restructurări ale aspectelor psihice implicate în activitatea cu ele [220, p.98].

În continuare, vom descrie cîteva din testele mai reprezentative utilizate în determinarea aptitudinilor mecanice, aptitudini implicate în domenii largi de activitate profesională. Ne oprim asupra acestui singur domeniu, atît din cauza importanței sale practice, cît și din cauză că testele utilizate sînt mai bine studiate, s-au dovedit mai valide decît altele să zicem, decît testele de aptitudini artistice. Alte teste profesionale mai cunoscute sînt cele pentru funcționarii de birou. Date fiind diferențele mari între categoriile de funcționari de birou — de la dactilografă la directorul administrativ — este greu să se găsească teste care să fie valabile pentru toți acești salariați, din care motiv aceste teste nu vor fi abordate în prezenta lucrare.

Aptitudinile mecanice — necesare în activitățile în care se operează cu mașini și cu utilaje mecanice — se măsoară atît cu teste de grup, de tip hîrtie-creion, cît și cu probe de performanță, care se aplică individual, sau în grupuri mici, atunci cînd se dă un timp limită și se apreciază cantitativ performanța finală.

În selecția pentru profesiunile cu profil mecanic se includ, în afară de testele de aptitudini mecanice propiu-zise, probe de motricitate, de discriminare a formelor, de reprezentări spațiale. Gruparea și dozarea aptitudinilor necesare succesului variază de la o meserie la alta, iar uneori chiar în cadrul aceleiași meserii de la o specialitate la alta. Alegerea corectă a bateriei de teste depinde de calitatea analizei psihologice a profesiunii pentru care se face selecția.

În *testele de înțelegere a unor relații mecanice* se dau probleme de dificultate diferită, în funcție de scopul în care se folosesc. Ele se prezintă sub forma unor scheme, sau a unor desene însoțite de o întrebare; subiectul alege, din mai multe soluții propuse, pe cea pe care o consideră adecvată.



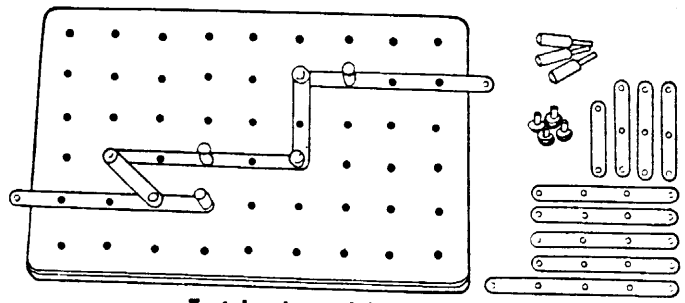
Test de angrenaj

Întrebările se referă la probleme de echilibru, de transmitere a mișcării prin curele, sau prin angrenaje, la probleme de rezistență a materialelor, de utilizare a pîrghiilor și scripeților etc.

Este de dorit ca problemele dintr-un astfel de test să nu facă apel la cunoștințe speciale de mecanică; în realitate însă, persoanele care au cunoștințe de fizică sau o experiență practică apropiată de cea din problemă, sînt avantajate. De exemplu, dintr-un studiu al lui J.Patin reiese, că la rezultate globale egale, femeile obțin cote superioare la problemele cu conținut de angrenaje și de relații, iar bărbații la problemele referitoare la ridicarea cu ajutorul pîrghiilor și a scripeților. Cu toate acestea, se consideră că informațiile oferite de imagini sînt suficiente pentru ca persoanele cu inteligență tehnică să poată rezolva problemele unui test de înțelegere a relațiilor mecanice, chiar în absența cunoștințelor specifice. Rezolvarea acestui test este însă influențată nu numai de nivelul cultural și de sexul subiecților, ci și de vîrstă. Pînă la 20—24 de ani se observă o creștere a notelor medii, după care apare un regres, în care desigur participă specializarea interesului persoanelor spre anumite forme de activitate.

Testul de înțelegere a relațiilor mecanice a prezentat corelații între 0,30 și 0,59 cu diferite profesiuni cu profil tehnic (montator, sudor, electrician etc.).

Testul „sistemului de pîrghii" al lui Meili măsoară, după părerea autorului său, inteligența tehnică pentru că, pe de o parte face apel la capacitatea de abstractizare a unor relații spațiale, iar pe de altă parte, pentru că cele 13 probleme, fiind de dificultate crescîndă, fac posibilă detectarea capacității de a profita de experiență. Subiectului i se prezintă o plan-



Testul „sistemului de pirghii"

șetă găurită, pe care sînt fixate de către experimentator două bare și i se cere să stabilească legătura între ele în așa fel încît mișcarea unei bare să determine mișcarea celeilalte în direcția indicată de instrucție.

În *probele de montare de obiecte* (prima de acest gen a fost concepută de J. L. Stenquist) subiectului i se dă o cutie cu mai multe despărțituri, în fiecare din ele aflîndu-se piesele unui obiect familiar (un clopoțel de bicicletă, un mîner de ușă, o cursă de șoareci etc.), care trebuie asamblate în așa fel, încît să fie în stare de funcționare. În formele mai noi ale acestui test s-a redus numărul obiectelor ce trebuie asamblate, piesele fiecăruia din ele sînt așezate separat, subiectului indicîndu-i-se ce obiecte trebuie să obțină.

Marea majoritate a psihologilor subliniază rolul activității, al cunoștințelor și al deprinderilor în formarea și în dezvoltarea aptitudinilor. Înțelegerea științifică a aptitudinilor nu poate avea loc decît în contextul factorilor cu care se găsesc în interacțiune. F. Turcu, urmărind factorii formării aptitudinii tehnice la elevii de vîrstă școlară mijlocie, constată că priceperile, deprinderile și cunoștințele tehnice intensifică interesul pentru tehnică. „Acțiunea inversă însă pare mai puternică: cînd interesul pentru tehnică este intens, atunci copiii asimilează și un volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi mai mare" (p. 22)[1]

Considerîndu-se că interesul pentru mecanică este o premisă a dezvoltării aptitudinilor și că interesul, la rîndul său, poate fi dedus din observarea atentă a utilajelor mecanice de

[1] Autoreferatul tezei de doctorat: *Factori ai formării aptitudinii tehnice*, București, 1971.

uz curent, s-au creat *teste de interese şi cunoştinţe mecanice* de tip hîrtie-creion; subiectul trebuie să noteze obiectele care se utilizează împreună, sau părţile care aparţin aceluiaşi obiect.

Testele de percepere a formelor şi a relaţiilor spaţiale intră de asemenea în bateriile pentru selecţia în profesiuni cu profil mecanic. În probele mai simple, subiectul trebuie să introducă cît mai repede posibil, şi fără să forţeze, un număr mare de piese mici, cu contururi neregulate, într-o cutie în al cărei capac sînt tăiate deschizături corespunzătoare fiecărei forme.

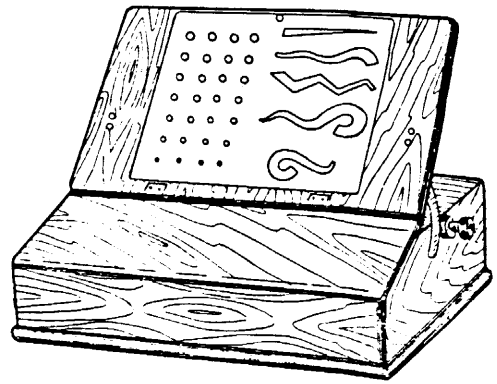
Blocul Wiggly (care constituie o formă revizuită a unui test mai vechi, denumit blocul O'Connor) constă în nouă piese, ce au una sau mai multe feţe învălurate, care însă se îmbucă formînd un paralelipiped. Testul are o fidelitate redusă şi, în consecinţă, şi o validitate insuficientă. Cu toate acestea, practicienii îl folosesc în mod frecvent, deoarece dă informaţii asupra metodei de lucru, asupra capacităţii de organizare a subiectului.

Se mai utilizează planşete de tip Seguin sau chiar blocuri de tip Kohs, dar mult simplificate, în sensul că ele sînt colorate pe o singură suprafaţă. În examenele de grup, în locul planşetelor cu figuri geometrice, se folosesc planşe cu figuri geometrice *(Paper Form Board)*, asemănătoare cu cele din figura de la pag. 231 dar subiectul nu trasează liniile prin care, din figura mare, completă, se obţin piesele mici, ci alege din mai multe figuri pe acelea care prin alăturare ar forma figura model.

Motricităţii îi sînt consacrate numeroase probe; amintim mai jos numai cîteva din cele mai uzuale (dat fiind faptul că în ultimii ani nu s-au creat probe diferite de cele existente, cititorul poate găsi informaţii în manualele existente deja, de exemplu, în *Tehnica psihologiei experimentale şi practice)* [255]).

Pentru *dexteritatea manuală* se folosesc probe de performanţă simple cum ar fi: plasarea cu o pensetă a unor cuie în orificii, plasarea a cîte trei tije de metal în orificii, plasarea unor şuruburi în piuliţe, înşirarea mărgelelor. O formă mai complexă a acestui gen de probe o constituie *Planşeta cu crestături Purdue*, care are două rînduri verticale de orificii, în care subiectul plasează, pe rînd, întîi cu fiecare mînă, apoi

cu ambele mîini simultan, nişte cuie, peste acestea cîte un colier şi cîte două şaibe. Spre deosebire de alte teste, acesta din urmă, fiind cu timp de execuţie limitat, se poate aplica în grupuri mici, numărîndu-se piesele completate.



Dexterimetrul Ştefănescu-Goangă-Roşca

Pentru *precizia manuală* se folosesc diferite forme de dexterimetre ca, de exemplu, cel din figura alăturată. Sarcina subiectului este să perforeze cu un creion metalic hîrtia plasată sub placa de metal, în mijlocul fiecărui orificiu rotund; în cazul că mişcarea nu este precisă, creionul atinge placa de metal şi numărătorul electric, cu care aparatul este înzestrat, înregistrează greşeala. În cazul figurilor din partea dreaptă a plăcii se urmăreşte hîrtia cu creionul, înregistratorul sumativ al aparatului stabilind durata totală a contactului creionului cu placa, adică durata cît mişcarea subiectului s-a deplasat de la linia mediană a figurilor. Se pot folosi de asemenea teste de tip creion-hîrtie, în care subiectul trasează o linie între alte două, care se apropie treptat, pînă ce se unesc, fără a le atinge.

Coordonarea mişcărilor manuale se măsoară cu aparate la care subiectul lucrează concomitent cu ambele mîini; de exemplu, trebuie să manevreze două manivele pentru a mişca o placă în aşa fel, încît un creion, care este fix, să se menţină tot timpul deasupra conturului unei figuri.

ANDRIEŞ C. LUCIAN
Nr 2715
Biblioteca Personală

CONCLUZII GENERALE

Pe tot parcursul acestei lucrări s-a subliniat nu numai rolul și valoarea testelor, ci și limitele lor. Desigur, multe din insuccesele, din rezultatele sub așteptări se datoresc modului cum ele au fost concepute și realizate, sau modului cum au fost aplicate. Dar aceasta nu explică totul. Chiar cele mai bine elaborate și mai corect aplicate teste au anumite limite, care sînt inerente acestei metode.

În primul rînd un test psihologic este o măsură standardizată a unui eșantion de comportament. Or, persoana umană este un tot unitar și este greu să izolăm un eșantion, care în condițiile de examinare să se prezinte în același mod ca în condițiile naturale, cînd comportamentul respectiv este influențat de interacțiunea cu diferitele aspecte și însușiri ale psihicului, ale personalității. Din această cauză, ori de cîte ori este posibil, rezultatele obținute pe baza metodelor standardizate trebuie completate cu date ale observației în condiții naturale, cu informații din anamneză, cu analiza produselor activității etc. Numai din sumarea și din confruntarea acestei multiplicități de date se poate obține un tablou cu valoare diagnostică asupra persoanei examinate. Totodată, valoarea rezultatelor obținute pe bază de teste trebuie văzută în lumina cunoștințelor psihologice acumulate prin alte metode, cum sînt: experimentul, metoda clinică, studiile longitudinale etc. Toate cele arătate explică de ce — chiar dacă testele pot fi aplicate, sub îndrumare și control, de un nespecialist — interpretarea rezultatelor nu poate fi făcută decît de un psiholog cu o temeinică pregătire de specialitate.

În al doilea rînd testul, ca instrument diagnostic, trebuie să ofere o predicție cît mai precisă și pe un termen cît mai lung. S-a văzut însă, pe parcursul întregii lucrări, că valoarea predictivă este departe de a fi absolută. Aceasta însă nu numai din cauza testelor și a modului de utilizare a lor, ci și datorită modificabilității și dinamicii deosebite a psihicului omenesc. Dacă sub unele aspecte — de exemplu acela al acuității senzoriale, al unor componente ale motricității — stabilitatea, și deci predicția, este mai mare, sub alte aspecte — al motivației, al creativității —, predicția este mai mică.

Testele existente nu sînt în măsură să dezvăluie întreaga dinamică a trăsăturilor sau a aspectelor supuse măsurării, ci numai să stabilească prezența și gradul dezvoltării lor. Cel care face diagnosticul pe bază de teste nu se poate limita, însă la stabilirea unei stări prezente, pe care să o considere definitivă. Interpretarea și prezentarea rezultatelor examenului trebuie făcute în așa fel încît să se indice și direcțiile cele mai probabile ale dezvoltării persoanei și să se schițeze condițiile de mediu și de activitate în care calitățile se pot dezvolta mai departe, iar defectele se pot corecta sau compensa.

Avînd în vedere plasticitatea naturii umane, posibilitățile mari de educare și de transformare a omului, rezultatele unui diagnostic și în special prognosticul, predicția, trebuie văzute și formulate întotdeauna în perspectiva acestei educabilități. Se conturează tot mai mult tendința de a se apropia diagnosticul de educație, de a vedea detecția și educația nu separat, ci în strînsă corelație. Cercetările psihologice și pedagogice confirmă tot mai mult principiul materialist-dialectic, după care, în procesul activității, psihicul omului, conștiința lui, nu se manifestă numai, ci se și dezvoltă. Concluziile nu pot merge așadar, numai în direcția sublinierii limitelor testelor, a necesității evitării oricărei fetișizări și absolutizări a lor, ci și în direcția recunoașterii posibilităților mari de educare și de transformare a omului.